

Att föra skrivsamtal i en språkbadsklass

En fallstudie om handledarroll, initiativtagande, stöttning och respons

Daniela Sandström

Avhandling för magisterexamen
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2019

Abstrakt

Författare Sandström Daniela	Årtal 2019
Arbetets titel Att föra skrivsamtal i en språkbadsklass. En fallstudie om handledarroll, initiativtagande, stöttning och respons	Sidantal 59
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts Skrivkompetens (2014-)	
<p>Referat (Avhandlingens teoretiska utgångspunkt, syfte, forskningsfrågor, metoder, respondenter, huvudsakliga resultat, slutsatser)</p> <p>Avhandlingen är en delstudie inom projektet Skrivkompetens. Genom att studera tre olika språkmiljöer; en finlandssvensk skola, en sverigesvensk skola och en språkbadsskola, försöker man inom projekt Skrivkompetens kartlägga handledarens roll i elevers skrivprocesser. Denna avhandling berör språkbadsskolan, som benämns Klöverskolan. Fokuseleverna i studien är tre språkbadselever i årskurs fyra.</p> <p>Syftet med studien är att undersöka handledarens språkliga roll och elevernas första- och andraspråksanvändning i samband med skrivsamtal i en språkbadsklass. Syftet med studien är även att få ökad kunskap om handledarens roll i skrivsamtal på ett andraspråk. Studien är av kvalitativt slag och som forskningsansats för studien används aktionsforskning. Som datainsamlingsmetod används främst bandinspelning av skrivsamtal. Vid sidan av skrivsamtalen görs anteckningar, observation och en intervju med klassläraren samt en intervju med studiens fokuselever.</p> <p>Resultatdelen delas in i tre huvudkategorier; handledarens enspråkiga roll, elevinitiativ och handledarinitiativ. I de olika huvudkategorierna presenteras hela skrivsamtal eller delar av skrivsamtal och utgående från Kronholm-Cederbergs (2009) responstriangel och Tjernbergs (2018) modell för stöttande av samtal kategoriseras skrivsamtalens innehåll ytterligare. Språkrollerna är intressanta eftersom språket skiftar beroende på ett flertal faktorer.</p> <p>Resultaten visar bland annat att responsen sker på en global och hög textnivå och innefattar främst innehållsrelaterad respons både i de handledar- och elevinitierade skrivsamtalen. Handledarens stöttande i samtalen sker samtidigt på en på en relativt låg nivå i alla samtal.</p>	
Sökord / indexord enl.thesaurus Handledare, skrivprocess, skrivhandledning, språkbad, skrivande på ett andraspråk, respons, språkstöttning	

Innehåll

Abstrakt	
1 Inledning	1
1.1 Skrivkompetensprojektet	3
1.2 Studiens syfte och forskningsfrågor	5
1.3 Avhandlingens disposition	6
2 Språkbad, språkbadsprogram och arbetsmetod	7
2.1 Språkbad	7
2.2 Språkbadsprogram	8
2.3 Arbetsmetoder i språkbad	10
2.4 Elever skriver på ett andraspråk	12
3 Skrivande och skrivundervisning	19
3.1 Skrivande ur ett allmänt perspektiv	19
3.2 Om skrivundervisning	22
3.2.1 Skrivprocessen	24
3.2.2 Processinriktad skrivundervisning	25
3.3 Handledning och respons	27
3.4 Modeller för analys av respons och språkstöttning	29
4 Metod och genomförande	33
4.1 Forskningsansats, metod och datainsamling	33
4.2 Studiens genomförande och delmoment	35
4.2.1 Studiens fokuselever	37
4.3 Material, bearbetning och analys av data	37
4.4 Etik, tillförlitlighet och trovärdighet	39
5 Resultatredovisning	41
5.1 Resultat för handledarens enspråkiga roll	42
5.2 Handledarens enspråkiga roll i skrivsamtalet	43
5.3 Språköverskridande samtal mellan eleverna	45
6 Resultat för initiativtagande	48
6.1 Handledarinitiativ	48
6.2 Elevinitiativ	50
7 Sammanfattande diskussion	54
7.1 Resultatdiskussion	54

7.2 Metoddiskussion och avslutande tankar	57
---	----

Litteratur	s. 60
-------------------	--------------

Bilagor

Bilaga A: Elevernas uppgiftsbeskrivning

Bilaga B: Ansökning om forskningstillstånd till skolans rektor

Figurer

Figur 1 Skrivkompetensprojektets logo.	4
Figur 2 Mängden undervisning på olika undervisningsspråk i tidigt fullständigt språkbad.	10
Figur 3 Centrala aspekter av läs- och skrivpraktiker.	21
Figur 4 Responstriangel.	30
Figur 5 Stödstrukturer på olika nivåer av stöttning inom processinriktad läs- och skrivundervisning.	31
Figur 6 Tidslinje över det egna arbetet i samband med studien.....	35
Figur 7 Tidslinje.....	41

1 Inledning

Under 2014 togs Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (hädanefter Glgu 2014) i bruk i de finländska skolorna. Den nya läroplanen bidrar till att lärarens roll i klassrummet får en annan betydelse. I Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29) beskrivs läraren numera som en *handledare* och elevernas plats i undervisningen har blivit synligare. Bland annat ska läraren välja arbetssätt tillsammans med eleverna och handleda dem att bli mera självständiga och mer målinriktade i det egna arbetet.

Lärarens förnyade roll i klassrummet är ett skäl till att mitt val av tematik för magisteravhandlingen är aktuell. Den handledande läraren presenteras i skolans alla undervisningsämnen, vilket även innefattar modersmål- och litteraturämnet. En förändrad syn på lärarrollen ska enligt min åsikt inte tolkas som att läraren är mindre viktig, tvärtom har den förändrade lärarsynen många goda infallsvinklar. Det handlar inte enbart om att ha kunskap om ett ämne, det behövs även kunskap om hur lärande stöds. Jag tolkar begreppen *lärare* och *handledare* som att en lärares främsta uppgift är att lära ut, medan en handledare handleder elever till lärande.

Förståelsen för innebörden av lärarens handledande roll i elevers skrivande är en annan aspekt som bidrar till studiens aktualitet. I dagens samhälle erbjuds en stor mängd texter i olika former, med olika syften. Det innebär att en stor mängd text produceras både i kortare och längre format. Att få en bra grund i skriftlig kunskap är därför en självklarhet. För att kunna ta del av andras texter och för att själv kunna producera texter krävs det att man har kommit i kontakt med olika texter och själv har producerat text tidigare. Man blir inte en duktig skribent utan att träna på att skriva. Garne (2010, s. 13) lyfter fram att aldrig tidigare har så många skrivit så mycket som de gör i dagens läge. Hon menar att det skrivs mycket, i många sammanhang och samtidigt även i många olika medier.

Ovan har jag redogjort för varför studier inom ämnet handledning är aktuella. En annan bidragande faktor till att studien genomförs är det egna intresset. Jag har alltid tyckt att skrivande är intressant och genom mina klasslärarstudier har även intresset för att

handleda skrivande stärkts. Jag har tidigare haft en relativt traditionell syn på skrivande, och det som enligt processinriktat skrivande (se vidare avsnitt 3.2.2) anses vara ett utkast har jag sett som en färdigbehandlad text. I kapitel tre diskuteras begreppen traditionellt skrivande och processinriktat skrivande; att jag fördjupade mig i begreppens betydelse har även gjort att intresset har väckts och förändrat min syn på skrivande och skrivundervisning. Att skriva är inte en egenskap, det är en färdighet som genom övning kan utvecklas.

För att kunna möta de krav som Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014) ställer på undervisningen behöver bland annat lärarstuderande och lärarutbildare få kunskap om läraren som handledare i modersmål- och litteraturundervisningen, specifikt inom processinriktad läs- och skrivundervisning. Genom denna studie och genom tidigare studier strävar man till att bland annat kartlägga handledarens roll i elevers skrivande i grundskolan, på andra stadiet och bland universitetsstuderande. Tidigare studier har fokuserat på universitetsstuderande, man har agerat skrivhandledare till elever i årskurs 7–9 (se t.ex. Björkvik & Böckerman, 2018) och nu fokuserar min studie på elever i årskurs fyra i en språkbadsskola.

Eftersom skrivundervisningen är en väsentlig del av grundskolans innehåll är det viktigt att kartlägga lärarens handledande roll i elevers skrivprocesser. Det räcker inte enbart med att ha kunskap om den handledande rollen i de högre årskurserna och på universitetsnivå eftersom elever i F–6 har andra behov. Dessutom har majoriteten av klasslärare och klasslärarstuderande enbart läst ett fåtal studiepoäng i ämnet modersmål och litteratur och således har de inte samma erfarenhet och kunskap som en ämneslärare.

Begreppen handledning och handledare, som frekvent används i Glgu 2014 behöver även definieras. Genom forskning får vi mer kunskap om hur vi kan handleda på bästa sätt, vilket även kan bidra till förbättrad skrivundervisning.

1.1 Skrivkompetensprojektet

Projektet Skrivkompetens är ett samarbete mellan Åbo Akademi och Stockholms universitet. Projektet startade år 2014 och har som syfte att stödja den svenska skriftspråksutvecklingen genom att studera elevers skrivkompetens på svenska i grundskolan, gymnasieskolan och på universitet, både i Finland och i Sverige (projekt Skrivkompetens, 2019) (se figur 1).

Projektet uppmärksammar elevers skriftspråksutveckling under skoltiden och med hjälp av genre- och textanalys av elevtexter följs elevers utveckling (se t.ex. Björklund, Heilä-Ylikallio, Magnusson, & Rejman, 2016). Inom projektet studerar man även multimodala texter producerade av elever i olika åldrar (se t.ex. Rejman, Magnusson, Björklund & Heilä-Ylikallio, 2016), multimodaliteten i elevtexter, samt jämför skillnader mellan elever med svenska som första- och andraspråk (se t.ex. Jusslin 2016). Syftet med jämförelsen är att kartlägga potentiella skillnader som är bundna till den individuella och lokala språkutvecklingen, samt faktorer bundna till den didaktiska miljön. Resultatet av projektet är ämnat att intressera både praktiker och teoretiker inom pedagogik och språkvetenskap, projektets upplägg är även tänkt att främja samarbete mellan olika vetenskapliga discipliner.

Min avhandling utgör en delstudie inom projektet *Skrivkompetens*. Tillsammans med två andra, en studerande och ett forskningsbiträde, studeras handledarens roll i tre skrivmiljöer i årskurs fyra och årskurs fem. Min studie utförs i en språkbadsklass, som benämns Klöverskolan. De två andra studierna genomförs i en finlandssvensk skola som benämns Fläderskolan och i en sverigesvensk skola som benämns Syrénskolan. De fingerade namnen används inom Skrivkompetensprojektet.



Figur 1 Skrivkompetensprojektets logo (projekt Skrivkompetens, 2019).

Den egna studien tangerar underrubriken *tre textmiljöer* inom projektet Skrivkompetens (jfr. figur 1). Genom att liknande studier utförs i tre olika textmiljöer fås en större helhetsbild. Jusslin (2016) har tidigare undersökt textmiljön i de tre olika skolorna. Resultaten från undersökningen visar att det finns en bred varians inom de olika kategorierna för skrifthändelser och att det finns både likheter och skillnader mellan de tre olika skolmiljöerna. En tydlig skillnad är exempelvis att man i Klöverskolan skriver betydligt mer på dator än i de övriga skolorna, medan en likhet är att den litteratur som finns i alla tre skolor främst är läromedel.

Den svenska språkbadsklassens struktur skiljer sig från de två övriga textmiljöerna och därför kommer jag att i teorikapitlet beskriva språkbud och olika språkbadsprogram mer ingående (se avsnitt 2.1 och 2.2). Underrubriken *olika brukare av svenska* (se figur 1) är även relevant för min studie eftersom eleverna som deltar i studien har svenska som andraspråk (L2). Rosvall (2016) har tidigare undersökt skrivande hos gymnasister med svenska som L2 i samband med att de skriver studentexamensprov.

1.2 Studiens syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka handledarens språkliga roll och elevernas första- och andraspråksanvändning i samband med skrivsamtal i en språkbadsklass. Syftet med studien är även att få ökad kunskap om handledarens roll i skrivsamtal på ett andraspråk. Syftet med den ökade kunskapen är att ge lärare och lärarstuderande fler verktyg för att samtala om texter i samband med processinriktat skrivande med elever i en språkbadsklass. Studiens resultat tolkas utgående från samtal mellan handledaren och eleven alternativt eleverna. Studiens syfte har utmynnat i följande forskningsfrågor:

1. Hur fungerar handledarens enspråkiga roll i det språköverskridande samtalet?
 - a) Hur förhåller sig eleverna till handledarens enspråkiga roll?
 - b) På vilken responsnivå befinner sig samtalen?
2. Hur initierar och stöttar handledaren i skrivsamtalen med eleverna?
 - a) På vilken responsnivå rör sig handledarens och elevernas initiativ i skrivsamtalen?
 - b) På vilken stötningsnivå ger handledaren stöd under skrivsamtalen?

Inom språkbadsundervisning har man som princip att en lärare representerar ett språk (se avnitt 2.1). Det innebär att också min roll som skrivsamtalare är enspråkig. Det är därför intressant att genom samtalsanalysen studera hur eleverna förhåller sig till handledarens språkroll. För att ytterligare ta språkrollen i beaktande analyseras skrivsamtalen utgående från Kronholm-Cederbergs (2009) responstriangel. Genom analysen vill jag ta reda på vilka textuella nivåer samtalen befinner sig på.

I samband med att jag handleder skrivande i språkbadsklassen spelar jag in textsamtal som används i analysen. I samtalen är jag intresserad av att dela upp materialet i handledar- och elevinitiativ för att se ifall det finns skillnader mellan de textsamtal som handledaren och eleverna initierar. Jag är också intresserad av att se på vilken nivå för stöttande av samtal skrivsamtalen befinner sig (se Tjernbergs modell i avsnitt 3.5).

1.3 Avhandlingens disposition

Min avhandling är uppdelad i sju kapitel. I inledningen presenteras studiens bakgrund som innefattar ämnets aktualitet, det egna intresset och Skrivkompetensprojektet. Slutligen presenterar jag studiens syfte och forskningsfrågor. I det andra kapitlet ligger fokus främst på att definiera språkbild och presentera de olika språkbildsprogrammen. I kapitlet hänvisar jag vidare till Glgu 2014 och dokumentets presentation av utbildning på två språk. Sedan presenteras temaundervisning, som är en central del av språkbildsundervisning, och slutligen behandlar jag tidigare forskning om skrivande på ett andraspråk. I det andra teorikapitlet diskuteras innebörden av begreppet skrivande och jag lyfter från både aktuell och tidigare skrivforskning och skrivundervisning. Jag redogör för begreppen skrivprocess och processinriktad skrivundervisning, vilket resulterar i två underkapitel som benämns handledning och respons. Slutligen presenterar jag de två modeller som används som stöd vid analys av det material som jag har samlat in i samband med min undersökning.

I avhandlingens fjärde kapitel berättar jag hur jag har gått tillväga vid studiens genomförande. Jag inleder med att redogöra för de metodologiska val som jag har gjort i samband med studiens genomförande. Därefter diskuteras val av respondenter och de avgränsningar som har gjorts i samband med min studie. Jag fortsätter med att grundligt redogöra för hur jag gått tillväga vid insamling av material samt vid analys och bearbetning av min insamlade data. Avslutningsvis behandlar jag temana etik, tillförlitlighet och trovärdighet. Resultat från studien presenteras i kapitel fem och sex. I kapitel sju för jag slutligen en sammanfattande diskussion där studiens resultat, metodval och förslag till vidare forskning behandlas.

2 Språkbad, språkbadsprogram och arbetsmetod

I detta kapitel definieras och beskrivs språkbad och språkbadsprogram. Jag inleder med att presentera de grundläggande tankar som språkbadet bygger på och förklarar därefter hur språkbadsprogram kan vara utformade. Sedan redogör jag för olika arbetssätt som är aktuella att använda sig av i språkbad och slutligen behandlas ämnet *elever skriver på ett andraspråk*, som är aktuellt eftersom eleverna i studien skriver på svenska som är deras andraspråk. Avsnittet innefattar både allmänna studier inom skrivande på ett andraspråk samt studier med fokus på språkbadselevers skrivande.

2.1 Språkbad

Språkbad är ett undervisningsprogram som vanligtvis innefattar småbarnspedagogik, förskolepedagogik och grundskolepedagogik. Eleven och vårdnadshavaren förbinder sig till språkbadsprogrammet redan i daghem, vilket innebär att eleven fortsätter inom programmet i grundskolan. Eleven behöver inte kunna språkbadsspråket vid programstarten, det bidrar till att eleverna är på samma språkliga nivå när undervisningen inleds och språkbadsgrupperna är således språkligt homogena. Traditionellt sett så utgör undervisningsspråken två språk som båda har en stark och respekterad ställning i omgivningen och i samhället; jämför franskans ställning i Kanada och svenskans ställning i Finland. I Finland har majoriteten av eleverna inom språkbadsprogrammet finska som modersmål. (Bergroth, 2015, s. 13.)

I språkbadsprogrammen håller man språken avskilda från varandra. En av de mest centrala principerna är att en lärare representerar ett språk, *en person-ett språk-principen*. Målet är att eleverna ska utsättas för situationer så att de får prata språkbadsspråket så mycket som möjligt. Det är en fördel att de undervisande lärarna inom språkbadet är tvåspråkiga samtidigt som de även är språkligt medvetna, kreativa och entusiastiska. (Bergroth, 2015, s. 2–3). Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 93) lyfter också fram lärarens enspråkiga roll i språkbadsgruppen; den enspråkiga rollen kräver byte av lärare i samband med byte av undervisningsspråk. Med hjälp av de tydliga språkrollerna har man som mål att eleverna ska förknippa språket med läraren så att det känns naturligt för eleverna att använda sig av språket tillsammans med läraren, även om språket är främmande. Den enspråkiga språkbadsundervisningen resulterar i att eleverna ska få så mycket övning i att lyssna och använda

språkbadspråket som möjligt, detta med tanke på att alla närliggande miljöer inte erbjuder eleverna möjlighet att använda sig av språkbadspråket. (Bergroth, 2015, s. 3).

Enligt Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 91) är det övergripande målet för undervisning på två språk att eleverna ska uppnå goda och mångsidiga språkkunskaper både i undervisningsspråket och målspråket. I ett längre tidsperspektiv är målet att genom tvåspråkig undervisning lägga grund för ett livslångt språklärande, samt bibehålla en uppskattning för en språklig och kulturell mångfald. Eleverna ska uppnå de mål och färdigheter som ställs i den nationella läroplanen och tyngdpunkten i undervisningen ska ligga på en naturlig kommunikation och interaktion. Utöver detta nämns att undervisningen bör vara praktiskt inriktad och att språkbads elever aktivt ska använda målspråket.

Vidare betonas det att båda inhemska språken ska användas för att ge eleverna en fördjupad kulturell identitet. Målet med språkbad är att under den grundläggande utbildningen ge eleverna undervisningen i alla läroämnen på båda språken, men inte samtidigt. Undervisningen ska struktureras så att möjligheten att använda både undervisningsspråket och målspråket stöds i alla skolans läroämnen. Undervisningsspråket och målspråket bildar en helhet och inläringen av båda språken stöds även genom samarbete mellan skolan och vårdnadshavarna. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 91–92.)

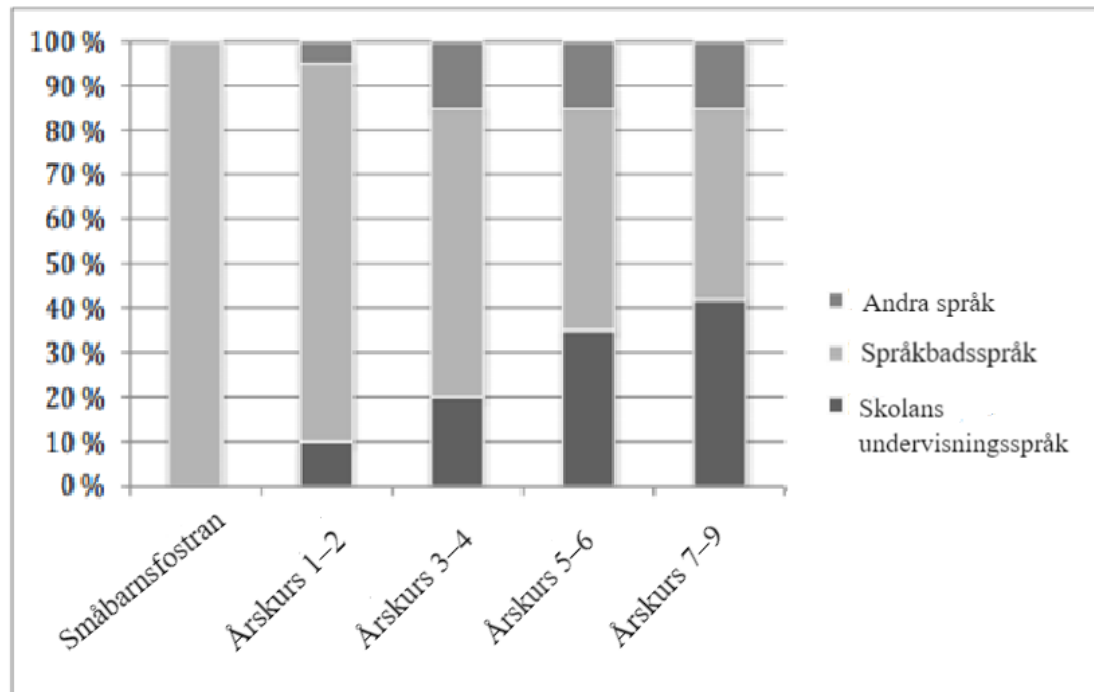
2.2 Språkbadsprogram

Språkbadsprogram kan se ut på olika sätt, det de har gemensamt är att språket fungerar som ett medium, det vill säga som ett undervisningsspråk, också i icke-språkämnen. Det innebär att eleverna arbetar sig in i tänkande och vetande inom skolans ämnen på ett andraspråk. I Kanada finns i dagens läge flera typer av språkbadsprogram. Dessa benämns tidiga, fördröjda och sena, samt delvisa och fullständiga. Av de existerande kanadensiska språkbadsprogrammen är det tidiga fullständiga (*early total/précoce totale*) det som visat sig vara det mest framgångsrika. (Laurén, 1998, s. 22–23). Enligt Bergroth (2015, 4) inleds det tidiga språkbadet i Finland vanligtvis i åldern 3–6 och

senast under det första grundskoleåret. Det fördröjda språkbadet inleds i grundskolans fjärde eller femte klass och det sena språkbadet inleds i grundskolans högre årskurser.

I Finland erbjuds det tidiga fullständiga språkbadet på båda inhemska språken, det vill säga, både på svenska och finska (Bergroth, 2015, 6). Finland har en befolkningsmängd på cirka 5,5 miljoner invånare varav 87,9 % har finska som modersmål och 5,2 % har svenska som modersmål (Statistikcentralen, 2019). Det innebär att talarna av det finska språket är i majoritet i jämförelse med talarna av svenska. Finska är således samhälleligt ett majoritetsspråk, medan svenska är ett minoritetsspråk i Finland. Det innebär att en övervägande del av alla språkbadsprogram i Finland är språkbad i svenska för finskspråkiga barn.

Både de svenska och de finska språkbadsprogrammen är flerspråkiga program och erbjuder eleverna studier i andra främmande språk än enbart språkbadsspråket. Figur 2 visar mängden undervisning i olika språk inom det tidiga fullständiga språkbadet. I årskurs 1–2 är 5 % av undervisningen i ett främmande språk. I årskurserna 3–9 är 15 % av undervisningen undervisning i ett främmande språk. Figuren visar även mängden undervisning på språkbadsspråket. Under åren för småbarnsfostran används enbart språkbadsspråket (L2=andraspråk) i undervisningen. I årskurs 1–2 sker 85–90 % av all undervisning på L2. I årskurs 3–4 används L2 i 65 % av undervisningen, i årskurs 5–6 används L2 till 50 % och i de högre årskurserna i grundskolan, 7–9, används L2 under cirka 45 % av undervisningen. (Bergroth, 2015, s. 6–7.)



Figur 2 Mängden undervisning på olika undervisningsspråk i tidigt fullständigt språkbad (Bergroth, 2015, s. 7).

Bergroth (2015, s. 8) poängterar att både skolans undervisningsspråk (finska) och språkbadspråket (svenska) tillsammans skapar en helhet. Undervisningen är strukturerad så att eleverna får optimalt stöd för utvecklingen i båda språken. I praktiken innebär det att eleverna i grundskolan får undervisning i alla ämnen på både finska och svenska. Oftast arrangeras det så att undervisningsspråket och läraren byts ut när eleverna går över till nästa årskurs. Samma undervisningsämne undervisas på så sätt inte samtidigt på två olika språk.

2.3 Arbetsmetoder i språkbad

I språkbadsundervisningen är arbete med teman, helheter och projekt en vanlig undervisningsmetod. Elevernas aktivitet är central, vilket innebär att den lärarledda undervisningen enbart är en liten del av arbetet. (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors, Tallgård 2005, s. 18). Tema- och stationsundervisning har enligt Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård och Young (1995, s. 4–5) visat sig vara ett passande sätt att arbeta både i språkbadsdaghem och i språkbadsskola. Arbetssätten kan inledas redan tidigt och eleverna kan integreras genom att de är med och påverkar vilka teman som behandlas och hur undervisningen struktureras.

Målet med att använda sig av tema- och stationsundervisning inom programmen är att eleverna ska få ta till sig stoffet och språket på ett så naturligt sätt som möjligt. Genom arbetsmetoderna ska eleverna få möjlighet att arbeta självständigt, ta ansvar för det egna arbetet och ta egna initiativ. Dessutom ska temaundervisning ge möjlighet att differentiera undervisningen så att alla elever kan arbeta utgående från egna förutsättningar. (Grandell m.fl., 1995, s. 6.) Lärarens centrala uppgift är att handleda eleverna och genom uppmuntran och stöd upprätthålls elevernas intresse (Björklund m.fl., 2005, s. 19).

Grandell m.fl. (1995, s. 7–9) skriver att i början av ett nytt tema hör det till läraren att introducera temat, ta upp relevanta begrepp och relevant innehåll, att motivera eleverna samt att förklara rutinerna för temaarbetet. Nya föremål och begrepp behöver förklaras på ett överskådligt och konkret sätt. När arbetet sedan kommer igång hör aktiv faktasökning, tillämpning och ansvarstagande för den egna uppgiften till elevrollen, medan läraren fungerar som handledare och rådgivare. Eleverna kan arbeta ensamma, i par eller i grupp. Oberoende av gruppkonstellationen är en av lärarens uppgifter att uppmuntra eleverna att ta hjälp av och fråga av varandra. Under arbetets gång försöker läraren skapa dialog och uppmuntrar eleverna till att själva hitta lösningar på sina problem. En viktig del av lärararbetet är att visa intresse för elevernas arbete så att eleven känner att hens arbete är viktigt och intressant. Det kan göras genom att läraren ber eleven berätta om arbetet, läraren diskuterar elevens arbete utan att eleven har bett om handledning, läraren berömmar elevens arbete eller genom att läraren ber eleven berätta hur det fortsatta arbetet ser ut.

Temaundervisningen innebär att olika ämnen behandlas, elevernas ordförråd utvecklas inom det ämne som behandlas och så skrivs olika typer av texter. I den klass där studien utfördes innebär temaundervisning bland annat integrerat skrivande i svenska. Texttypen varierar beroende på elevernas tidigare uppgifter och de teman som behandlas. Exempelvis när miljö och natur är i fokus skrivs främst faktatexter av olika slag. Faktatexterna används även som en form av läsförståelse där man försöker svara på frågor som tangerar ämnet. (Klassläraren, personlig kommunikation, februari 2018.)

Klassläraren ger som exempel att för tillfället har klassen Norden som tema. I samband med att temat behandlas plockas någon grammatikalisk del in i arbetet, det kan exempelvis vara någon ordklass. Arbetet innebär också någon form av fritt berättande. Det kan vara att eleverna skriver väderleksrapporter, andra typer av rapporter eller att de skriver faktabaserade texter i form av faktarutor. Hen berättar att man alltid jobbar med tema i svenska och lyfter fram att en viktig grund för att arbetet ska lyckas är att eleverna har ett tillräckligt stort ordförråd som tangerar temat. (Klassläraren, personlig kommunikation, februari 2018.)

Klassläraren säger att eleverna är medvetna om målen för skrivuppgiften när de skriver så att de vet vad de ska fokusera på. Hen nämner att på så sätt vet eleverna vad det är som tränas och vad som är i fokus för skrivuppgiften. I intervjun nämner hen att innan de börjar arbeta med en typ av textgenre så går man tillsammans i klassen igenom hur en text inom genren ser ut. Vid skrivuppgifter kan hen även genom exempel visa för eleverna hur de kan börja och avsluta en text. (Klassläraren, personlig kommunikation, februari 2018.)

Gällande elevernas skrivande lyfter klassläraren slutligen fram att de främst skriver i skolan, eftersom eleverna inte har möjlighet att få språkligt stöd i svenska hemma. Hen nämner att de alltid har ramar för skrivuppgiften, men att när uppgiften är av lite friare format så behöver eleverna mer stöd i svenska eftersom de då möjligtvis har ett bristande ordförråd inom ämnet. En sak hen då lyfter fram som positivt är tillgången till ordböcker på internet och säger att ett mål är att de själva ska ta reda på ord som de inte vet. Hen jämför med för tio år tillbaka när inte samma möjlighet fanns och man istället skrev ner det finska ordet. (Klassläraren, personlig kommunikation, februari 2018.)

2.4 Elever skriver på ett andraspråk

Aktuell forskning visar att det både finns likheter och skillnader med att skriva på ett förstaspråk (L1) och att skriva på ett andraspråk. Introduktionen till skriftspråket innebär för både en- och tvåspråkiga barn ett nytt medium med nya erfarenheter och innebär således nya konventioner att ta i beaktande för barnen i jämförelse med det sedan tidigare bekanta talspråket. (Magnusson 2008, s. 634–635.)

En av de skillnader som Magnusson (2008, s. 636) lyfter fram är förstaspråkets status vid skrivande på ett förstaspråk, i jämförelse med ett andraspråk. Barn som introduceras till läsning och skrivning på förstaspråket har talspråket som bas, som vid den tidpunkten har en hög nivå. Barn som lär sig läsa och skriva på ett andraspråk har den muntliga basen i förstaspråket och varierande muntliga kunskaper i andraspråket. De barn som inleder sitt skrivande på ett andraspråk har möjligtvis svagare kunskaper om andraspråkets ljudsystem och kan därför ha svårigheter med att koppla samman bokstäver och språkljud.

I Jakobssons (2019) doktorsavhandling behandlas skriftlig lärarrespons på texter skrivna av vuxna nybörjare med svenska som andraspråk. Jakobsson (2019, s. 23) refererar till Ferris (2003) som noterar en positiv utveckling inom andraspråksskrivande på grund av en större medvetenhet bland forskarna om första- och andraspråksskribenters specifika behov. Hon nämner att andraspråksskrivande ses som ett eget forskningsfält i dagens läge och att det är internationellt etablerat vid sidan av förstaspråksskrivande. Jakobsson (2019) refererar till Silva (1993) som har studerat första- och andraspråksskribenters texter. Studierna visar att det finns framträdande fundamentala skillnader mellan L1- och L2-texter i fråga om textsammanställande och textfunktion.

I samband med att responsens innehåll behandlas i Jakobsson (2019) lyfts det fram att forskare ansett att L2-skribenternas skrivande innebär större variation och mera omfattande fel i jämförelse med L1-skribenternas skrivande. Forskarna har varit oeniga om responsen ska vara enbart innehållsrelaterad eller om språket också ska tas i beaktande vid handledning av L2-skribenter. Orsaken ovan används som argument för att även språkliga aspekter behöver tas i beaktande i samband med respons på L2-skribenters texter.

En del studier har gjorts i hur elever skriver på ett andraspråk i språkbad. Buss (2002, s. 24–25) konstaterar i sin doktorsavhandling att även om finskspråkiga språkbadselever har goda kunskaper i att variera språket enligt mottagare finns det ändå anledning att anta att man kan finna vissa språkliga drag på en lexikal nivå. Vilket tyder på att det finns vissa brister i uttrycksförrådet på andraspråket. Hon nämner att

de lexikala luckorna kan påverka den språkliga variationen och listar fyra sätt som bristerna troligtvis kompletteras genom. Dessa är:

1. *Överanvändning av vissa ord eller uttryck på andraspråket.*
2. *Övergeneralisering av vissa ord eller uttryck på andraspråket.*
3. *Överföring av förstaspråkets mönster, samt*
4. *Tillfälliga översättningslån från bl.a. förstaspråket.*

(Buss, 2002, s. 25)

Buss (2002) har utfört en studie som fokuserar på skillnader mellan pojkar och flickor i årskurs fyra och årskurs nio. En svenskspråkig jämförelsegrupp är även en del av studien. Studiens resultat visar att eleverna i jämförelsegruppen sammanlagt producerar mer text än eleverna i språkbadsgruppen, även om resultatet inte är statistiskt signifikant. Eleverna producerar mer text i årskurs nio än i årskurs fyra och flickor skriver längre texter än pojkar. I följande stycken exemplifieras några resultat från studien för att lyfta fram skrivande i samband med andraspråksinläring.

I studien finns inga signifikanta skillnader mellan språkbadsgruppens produktivitet och jämförelsegruppens produktivitet, men på den individuella nivån hittar man vissa skillnader. Buss (2002, s. 116) påpekar dock att resultat från studier med produktivitet i fokus är varierande och på så sätt kan man inte styrka att det finns några klara linjer för de enspråkiga och tvåspråkiga elevernas produktivitet.

Tidigare studier som undersöker elevers ordanvändning visar på att det finns vissa skillnader mellan vilka ordklasser som är främst förekommande i elevtexter. Andraspråksinlärare tenderar att använda sig av innehållstunga ordklasser i större utsträckning än förstaspråksanvändare. Till de innehållstunga ordklasserna hör substantiv, verb och adjektiv, samt particip och så kallade t-adverb. Studien visar dock inga tecken på att andraspråksanvändarna i årskurs nio använder sig av mer innehållstunga ordklasser än jämförelsegruppen utan resultaten i de två grupperna är liknande. Både språkbadsgruppen och jämförelsegruppen tycks ha en jämn fördelning i användningen av olika ordklasser i texterna. (Buss, 2002, s. 131.)

I fråga om lexikal täthet så har språkbadsgruppens elever i årskurs fyra något högre lexikal täthet än eleverna i jämförelsegruppen, speciellt om man jämför flickorna i de två grupperna. Enligt Buss (2002, s. 145) är detta ingen överraskning även om tidigare forskare konstaterar att andraspråksinlärare har svårare att prestera än förstaspråksanvändare. På grund av att de innehållstunga orden lärs först och ordklasser med en mer grammatisk funktion lärs senare är resultatet enligt henne inte överraskande. Enligt hennes resultat från studien använder sig språkbads eleverna i årskurs fyra främst av de lexikala ordklasserna verb, adjektiv och substantiv och mindre av ordklasser med grammatisk funktion. Jämförelsegruppens elever använder något mera av ord som tillhör ordklasser med grammatisk funktion.

Studien tyder på att det finns vissa lexikala luckor i språkbads elevernas verbförråd, vilket leder till att de använder sig av vissa strategier som är typiska för andraspråksinlärare. Språkbads eleverna skriver om verb så att de får en mindre exakt betydelse. Ett exempel från studien är att eleverna använder sig av uttrycket ”inte göra något dumt” istället för att använda sig av ”uppföra sig väl”. Andra förekommande drag är att eleverna antar att svenska substantiv har ett motsvarande svenskt verb, som exempel ges att för substantivet *visit* använder eleverna verbet *visitera* (istället för verbet besöka) vilka inte har samma betydelse. Andraspråksanvändare tenderar också att vid problem söka hjälp från övriga språk som de behärskar, det kan också förklara användningen av verbet *visitera* som har sitt ursprung i engelskans *visit*. Eleverna med svenska som andraspråk tycks också ha påverkats av förstaspråket i sina texter på flera olika sätt även om direkta lån från finskan är mycket sällsynta i studien. (Buss, 2002, s. 322–324.)

Bergström (2002, s. 12) har utfört en studie vars syfte är att undersöka den individuella variationen i språkbads elevers skriftliga andraspråksinläring. Hon är speciellt intresserad av att se på läs- och skrivsvaga elevers resultat i jämförelse med de som inte har samma behov av stöd. Bergström (2002, s. 12) refererar till Wiss (1987, 1989) som menar att alla barn med läs- och skrivsvårigheter inte har förutsättningen att klara av språkbadsprogrammet. Det har dock varit svårt att säga om läs- och skrivsvårigheterna har berott på specifika svårigheter eller på att eleverna är ovana att använda sig av det nya språket.

Resultaten visar att bland språkbads elever så är förväxlingsfel vanligt förekommande på ett ortografiskt plan. Det innebär att en förväxling sker i bokstavsgrupperna o-u, b-p och k-g. Det kan bero på att de fonologiska systemen i finska överförs till svenska när eleverna skriver på sitt andraspråk. Både simultant tvåspråkiga elever och språkbads elever har också många förväxlingar i u-y och å-o, förväxlingar i å-o är dock även vanligt förekommande bland enspråkigt svenska barn. Speciellt förväxlingen o-u är problematisk för tvåspråkiga elever på grund av finskans och svenskans olika ljud-bokstavsrelation. (Bergström, 2002.)

På en textuell nivå finner man inte samma individuella skillnader mellan normalpresterande och skrivsvaga elever. Vid textproduktion där fokus ligger på innehåll och inte på det ortografiska visar studien att båda grupperna använder sig av liknande skrivstrategier och skillnaderna är inte lika påtagliga. Elevernas förmåga att skriva en text med avsett innehåll hänger istället samman med undervisningens utformning och tidigare erfarenheter. ”Att språkbads elever i allmänhet redan tidigt ser ut att klara av att skapa enhetliga och innehållsrika berättelser är sannolikt ett resultat av lärarens sätt att förhålla sig till skrivandet och till de kvaliteter som utmärker en välskriven text.” (Bergström, 2002, s. 290). Språkbad innebär ett medvetet val av att låta eleverna använda målspråket så mycket som möjligt för att få varierat innehåll och för att genom det kunna utveckla andraspråket så mycket som möjligt. (Bergström, 2002, s. 290.)

Under 1980-talet gjordes en undersökning i Åbo med namnet *Tvåspråkigheten i skolan*. Forskningen fokuserade på skolbarns skriftliga färdigheter, det vill säga, den språkkompetens som är mer akademiskt och kognitivt orienterad. Undersökningen tog tvåspråkiga elevers båda modersmål i beaktande. Ett av de mest centrala resultaten som framgick av undersökningen var att det i stora drag var samma elever som presterade bra i båda språken, samtidigt som svaga elever i ett språk tenderade att vara svaga även i det andra språket. (Sundman, 1999, s. 141.)

I samband med att skrivinläring på ett andraspråk behandlas lyfter Gibbons (2012, s. 81–82) fram skillnader mellan elever som skriver bra och elever som inte är fullt lika utvecklade. Hon menar att de som är skickliga skribenter först tänker igenom, i alla fall i stora drag, vad de vill skriva. Under arbetets gång redigerar eleverna texten från

starten, det vill säga utkastet, till slutet och den färdigt behandlade produkten. Under arbetets gång kan den skickliga skribenten förutse möjliga svårigheter som läsaren kan möta i texten, som exempel ges att de förklarar vad ordet *han* eller *hon* syftar på i en mening för att underlätta för läsaren. Skribenterna är medvetna om skillnaderna mellan det skrivna språket och det talade språket, samt förstår hur de ska formulera sig för att få fram det de vill säga.

Alla föregående exempel av Gibbons (2012) kännetecknar en skicklig skribent. Hon lyfter fram att de mindre skickliga skribenterna inte behärskar eller genomför någon av dessa strategier vid skrivande. De mindre skickliga skribenternas fokus ligger främst på själva skrivandet och stavningen, vilket resulterar i att de inte fokuserar på att det ska bli "rätt" innehåll. Skribenterna tenderar att ha svårare att förutse vad som behöver framkomma för att läsaren ska förstå innehållet och ser inte texten som en helhet. Texterna liknar ofta nedskrivet talspråk och det kan innebära svårigheter för eleverna att redigera den text som skrivits.

Strömqvist (2007, s. 142) menar att den processinriktade synen på skrivundervisningen (se avsnitt 3.2.2) går att tillämpa bland elever som ska växa in i det egna modersmålet men även bland de elever som lär sig svenska som ett andraspråk. Hon poängterar att för att lära sig skriva så måste man skriva, och för att gynna språkinläring måste man ägna sig åt språkanvändning. Den processinriktade skrivundervisningen erbjuder eleverna situationer med mera språkanvändning än den traditionella skrivundervisningen.

Samtidigt presenteras andra tankar om en processinriktad skrivundervisning. Bland annat Gibbons (2012, s. 87) skriver att även om man har varit välkomnande mot att katederundervisningen har minskat, så är man fortfarande kritiskt inställd mot progressiva metoder i samband med undervisning av andraspråkselever och minoritetselever. Orsakerna är bland annat att man inte är explicit med vad man har för förväntningar på eleverna och på så sätt så stärks de existerande sociala orättvisorna.

Begreppet *explicit* innebär i detta undervisningssammanhang att man inte bryter upp språket i mindre beståndsdelar och schematiskt går igenom dessa delar. Istället handlar

det om att: "...eleverna uppmuntras att fundera på hur språket används till en rad olika ändamål och inför vitt skilda åhörare och läsare och att läraren explicit lägger tonvikten vid de språkliga aspekter som gör att de klarar detta." (Gibbons, 2012, s. 91). Vidare beskrivs explicit undervisning som ett sätt att kunna använda sig av kunskaperna i det verkliga livet. Tanken är att språkförståelsen ska utvecklas i samband med att språket används i naturliga sammanhang. (Gibbons, 2012, s. 91.)

3 Skrivande och skrivundervisning

Enligt Tjernberg (2018, s. 12) karaktäriseras dagens samhälle av en ökad digitalisering, ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Dessa aspekter ställer högre krav på elevers kommunikativa kompetenser, samtidigt som behärskning av skriftspråk och text hänger samman med jämställdhet och demokrati.

Kapitlet behandlar skrivande och skrivundervisning. Jag inleder med att behandla skrivande ur ett mera allmänt perspektiv. Sedan diskuteras skrivundervisningens utveckling, skrivprocessen och den processinriktade skrivundervisningen. Processinriktad skrivundervisning öppnar upp för diskussion om handledning och respons som är två teman som också behandlas i kapitlet. Slutligen presenteras Kronholms-Cederbergs (2009) responstriangel och Tjernbergs (2018) modell för stöttande av samtal som används i analysen av mitt insamlade material.

3.1 Skrivande ur ett allmänt perspektiv

“Skrivförmåga är inte någon exklusiv egenskap, förunnat ett fåtal, utan skrivandet är ett hantverk som kan läras in och utvecklas genom övning.” (Strömqvist, 2014, s. 11). Strömqvist (2014, s. 12, s. 14) nämner även att det inte enbart räcker att känna till lämpliga material, handgrepp och verktyg som lämpar sig för skrivande. För att bli en bra skribent krävs träning, och att skribenten tränar upp sin förmåga.

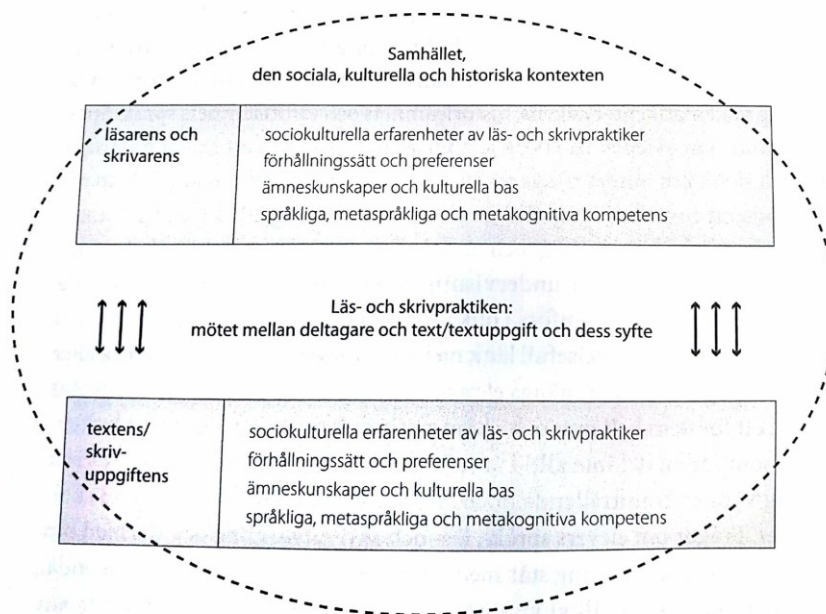
Strömqvist (2008, s. 22–37) beskriver det skrivna språkets roll som något mycket viktigt, tack vare dagens informationssamhälle. Han beskriver det skrivna språket som en mycket viktig del av barn och ungdomars senare språkutveckling och lyfter fram att med tanke på utbildning och arbete så krävs avancerade läs- och skrivfärdigheter. Ett mål som lyfts fram i Glgu 2014 gällande språkbadsundervisningen är att eleverna genom undervisningen ska utveckla språket under grundskoleåren för att senare ha förutsättningar för att vidareutveckla språket och klara sig på det i framtiden. Buss (2002) menar att språkbads elever har nått en avancerad nivå av andraspråksskrivande i årskurs nio som ligger som god grund för den framtida utvecklingen.

Strömqvist (2008, s. 25–26) gör även en jämförelse mellan det talade språket och det skrivna språket och lyfter fram att det skrivna språket ger andra

kommunikationsmöjligheter än det talade språket. Han menar att det talade språket är kortvarigt, medan spåren från det skrivna språket är långvarigt. ”Det talade ordet förgår, medan det skrivna består.” (Strömquist, 2008, s. 25). Han lyfter fram bibliotek och internet och påpekar att det skrivna språket har en betydande roll för människans kollektiva minne. Skrivet språk innebär att man kan läsa i egen takt, gå tillbaka och läsa om samt reflektera över innehållet på ett annat sätt än vad som är möjligt med talat språk.

En grundläggande aspekt för allt skrivande är att den kommunikativa funktionen är i centrum. Det innefattar det man skriver till andra, det man skriver tillsammans och det man skriver i kommunikation med sig själv. (Garne, 2010, s. 15; Strömquist, 2014, s. 15). När det talas om skrivandets kommunikativa funktion har man oftast kommunikationen som riktas till andra än skribenten själv i åtanke. Den funktionen anses vara mycket viktig och skribenten bör alltid ha mottagaren i åtanke oberoende av var i skrivprocessen hen befinner sig. Det finns ett flertal modeller för hur kommunikation går till, gemensamt för alla modeller är de tre grundkomponenterna: avsändare, mottagare och budskap. (Strömquist, 2014, s. 15, s. 17.)

Enligt Strömquist (2008) erbjuder skrivet språk möjligheten att skriva om och ompröva text innan den ges över till läsaren, på grund av den orsaken erbjuder det skrivna språket ett annat förhållningssätt till kommunikation. Det talade språket skiljer sig även från det skrivna språket i ordval och stilnivå. Förutom att kommunikation genom text är en långsammare process så får vi vid talsituationer direkt respons på att mottagaren har förstått vad vi menar. Vid skriftlig kommunikation är situationen annorlunda och för att väga upp måste vi använda oss mer av fantasi- och inlevelseförmåga. Eftersom ordens rytm, röstens tonfall och röstkvalitet faller bort vid den skriftliga kommunikationen blir också ordvalet viktigare. Han menar att den som skriver måste kunna leva sig in mottagarens förutsättningar, medan den som läser måste ha avsändarens tankar i minne vid läsning.



Figur 3 Centrala aspekter av läs- och skrivpraktiker (Liberg, 2001, s. 120).

Liberg (2001, s. 120) har utvecklat en modell (se figur 2) som förklarar de mest framträdande aspekterna som har påverkan och betydelse för hur väl en läsare och skrivare lyckas i sitt arbete. I modellen figurerar fyra olika grunder som påverkar utvecklingen. Den första arenan innefattar det första mötet som läsaren eller skribenten får med skrivuppgiften eller texten som ska behandlas. Den andra arenan är innehållet i och utformningen av uppgiften eller texten. Den tredje arenan innefattar tidigare erfarenheter av och inställningar till läsande och skrivande. Den fjärde arenan innebär kunskapen om ämnet som behandlas samt den egna språkliga kompetensen som har betydelse för arbetet. "Som en bakgrund till varje enskilt möte i en konkret situation ligger det större sociala, kulturella och historiska sammanhang vari det ingår." (Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam, 2010, s. 8–11).

Arbetet med att stödja eleverna att komma in i skrivuppgifter och texter kan arrangeras på många olika sätt. Det är viktigt att ta ställning till hur texterna och skrivuppgifterna introduceras, hur läsandet och skrivandet genomförs och följs upp. Det är via skolan och genom undervisning som eleverna kommer i kontakt med och rör sig mellan olika texttyper. Därför står skolan inför ett arbete med att utveckla verksamma och levande undervisningsmetoder för textarbetet. (Liberg m.fl., 2010, s. 13.)

Bommarco och Parmenius Swärd (2018, s. 22) refererar till Liberg (2004) och definierar svenskämnet på följande sätt:

”Svenskämnets innehåll byggs upp av samtal om texter (i ett vidgat perspektiv) av olika slag, läsning på olika sätt och skrivande av texter. Därför skulle man kunna säga att svenskämnets kärna utgörs av textarbete på olika nivåer. För att kunna arbeta med texter bör man veta något om dem. För att förstå texter, kunna röra sig i texter och också sätta de olika texterna i rörelse, alltså använda texterna till något, bör man både som lärare och elev utveckla textmedvetenhet eller metaförståelse för texter. ”

Det bör noteras att svenskämnet i Sverige motsvarar modersmål- och litteraturundervisningen i Finland. Vidare skriver författarna (2018, s. 22) att textmedvetenhet kan nås genom att man tar del av olika typer av analysmodeller och genom att man på ett strukturerat och organiserat sätt för samtal om de texter som läses och skrivs.

3.2 Om skrivundervisning

Blåsjö (2006, s. 9) lyfter fram vad som ligger som grund för dagens skrivforskning, hur forskningen har startat och i vilka samhälleliga och pedagogiska sammanhang den förekommit. Hon poängterar att skrivande i skolan före och under 60-talet var produktfokuserat och grammatiskt. Under 60-talet började det ske förändringar i synen på skrivandet och nya grupper av människor började ägna sig åt skrivande. Den skrivprocessinriktade omvändelsen blev aktuell i Sverige på 1980-talet (Mehlum, 1994, s. 118).

Under en lång tid har den kognitiva och den sociokulturella forskningstraditionen legat som grund för forskningsfältet inom läs- och skrivundervisning. ”Kognitionsforskningen fokuserar på individens lärande medan den sociokulturella traditionen studerar hur lärande sker genom samspel i sociala sammanhang.” (Tjernberg, 2016, s. 25). Läsning och läsprocessen har främst varit intressant inom kognitiv forskning, medan intresset för skrivning och skrivprocessen har vuxit fram

inom sociokulturell forskning. En skicklig lärare låter kunskap från båda forskningsinriktningarna synas och interagera i läs- och skrivundervisningen.

I Glgu 2014 beskrivs modersmål- och litteraturundervisningens uppdrag och mål. Genom undervisningen ska elevers text-, språk-, och kommunikationsfärdigheter utvecklas. Undervisningen ska bidra till att stimulera eleverna i hopp om att väcka deras intresse för litteratur, språk och övrig kultur. Dessutom ska undervisningen bidra till att eleverna blir medvetna om sig själva både som språkanvändare och kommunikatörer. Undervisningen ska ha en vidgad textsyn som bas och eleverna ska ges möjlighet att vidga sin textkompetens. Färdigheter så som tolkande av och produktion av mångformiga texter bör vara centrala. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 171–172.)

Elever som studerar i språkbadsskola bedöms enligt svenska som A-språk. Specifikt för svenska A-lärokursen i årskurs 3–6 lyfter man i Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 224) fram att eleverna genom undervisningen ska utveckla sina språkkunskaper samt ges möjlighet att interagera och utveckla förmågan att tolka olika former av texter. Eleverna ska närma sig språket i olika ämnen genom att höra, tala, läsa och skriva svenska. Vilka ämnen som behandlas väljs gemensamt och innehållet är baserat på elevernas vardag, intressen och viktiga språkkunskaper så som att hälsa, be om hjälp och att föra fram en åsikt.

Svenskans ordförråd och uppbyggnad tränas genom små berättelser, drama, intervjuer och genom produktion av olika typer av texter. Undervisningen ska ge elever möjlighet att öva sig i mera avancerade språksituationer och själva söka information om språket i olika källor. Tangerat till produktion av text är målen med undervisningen bland annat att ge eleverna möjlighet att kommunicera både muntligt och skriftligt på målspråket samt att stöda elevernas användning av olika strategier för kommunikation. Eleverna ska ges gott om möjligheter att öva sig i att skriva texter anpassade till ålder. Vidare ska eleverna genom undervisningen lära sig att uppmärksamma de mest relevanta strukturerna för texters innehåll. Dessutom ska eleverna uppmuntras att tolka skrivna texter som är passande med tanke på ålder och intresse. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Klassrumsskrivandet bör grunda sig på kunskaperna och tankarna om skrivprocessen (se 3.2.1). Det bidrar till att lärarnas roll som professionella skrivhandledare har ett bättre utgångsläge i undervisningen. Det är även viktigt att tankarna om skrivande som en process tas i beaktande i undervisningen, så att läraren kan stödja och handleda eleverna under hela skrivarbetet. (Strömqvist, 2007, s. 41). I jämförelse med tidigare, mera traditionella undervisningsmetoder sätter en processororienterad metod eleven i centrum vid inläringen. Vid processororienterat skrivande är grundtankarna att eleven lär sig bäst när hen till en början får uttrycka sig med egna ord, textens innehåll anses vara viktigare än formen och eleverna ska få skriva ofta och i sammanhang där riktiga läsare finns till deras förfogande. (Gibbons, 2012, s. 87).

3.2.1 Skrivprocessen

”Skrivprocessen är komplex och mångdimensionell och behöver belysas ur flera olika perspektiv.” Det är viktigt att lärare har teoretiska kunskaper i läs- och skrivprocesserna eftersom de är grundläggande processer för det processinriktade skrivandet. Tanken är att teorin och praktiken går hand i hand. (Tjernberg, 2016, s. 25.)

Skrivprocessen definieras av ett flertal forskare. Dysthe, Lokensgard Hoel och Hertzberg (2011, s. 39) har definierat skrivprocessen som en process med flera olika arbetsfaser som sträcker sig från ämnesformulering till färdig produkt. Wengelin (2008, s. 40) beskriver skrivande som en komplex process och säger att skrivprocessen innebär flera samspelade delprocesser. Gemensamt för definitionerna är att skrivprocessen beskrivs som ett arbete som sker över en längre tid och innefattar flera olika arbetsfaser och arbetsprocesser.

Orsaken till att skrivprocessen beskrivs som komplex är att skrivande i sig inte enbart är en skild process, utan istället består den av flera samspelande delprocesser. De modeller som existerar för skrivande innehåller alla åtminstone tre olika delprocesser: planering, omsättning av planeringen till skriven text, samt utvärdering och redigering av den skrivna texten. (Wengelin, 2008, s. 40.)

De tre delprocesserna består i sin tur av mindre delprocesser. Planeringsprocessen kan innebära att bestämma vad man ska skriva, för vem man skriver, hur texten ska

organiseras och också vem som är mottagare av texten. I processen där planering omsätts till en skriven text väljer skribenten vilka ord och vilka grammatiska strukturer som ska användas. Dessutom bör skribenten tänka på kohesionen, det vill säga, hur meningarna skapar ett sammanhang. Den sista processen som innefattar redigering och utvärdering innebär att man läser igenom texten i mindre delar och redigerar den så att syftet med texten blir klart och så att den passar den tänkta mottagaren och situationen. Den slutliga processen kan även innebära att man redigerar texten så att den stämmer bättre överens med den plan som lagts upp för arbetet. (Wengelin, 2008, s. 41.)

Även Dysthe m.fl. (2011, s. 39) definierar begreppet skrivprocess som en process med flera olika arbetsfaser. Skrivprocessen sträcker sig från att själva ämnet till uppsatsen formuleras fram till att texten är en färdig produkt. De olika arbetsfaserna som kan finnas i en skrivprocess kan exempelvis indelas enligt följande: Idéfasen är den första fasen och även den fas när skribenten samlar på sig tankar och ideér om ämnet. Nästa fas sker när det första utkastet är färdigt, då har skribenten skrivit ett utkast som innefattar alla delar av texten. Den tredje fasen innebär att skribenten omarbetar hela utkastet eller delar av det. Slutligen, i den sista fasen, får skribenten eventuellt ny feedback på utkastet vilket leder till en andra omarbetning av hela texten eller delar av texten.

3.2.2 Processinriktad skrivundervisning

Den processinriktade läs- och skrivundervisningen beskrivs inte som metod, utan snarare som ett förhållningssätt till lärande. Förhållningssättet innebär att: "...lärandet knyts till autentisk kommunikation i naturliga sammanhang, såväl i tal som i skrift, där det vägledande samtalet blir centralt." (Tjernberg, 2018, s. 18.)

Strömqvist (2007, s. 41) lyfter fram att det är värdefullt om vi i samband med skrivande i skolan tar teorierna om skrivprocessen i beaktande och att vi samtidigt utnyttjar insikterna som modellen för med sig för att skapa en ändamålsenlig undervisning. Den ändamålsenliga undervisningen strävar efter ett processinriktat skrivande istället för en produktfokuserad undervisning. Den produktorienterade skrivundervisningen kritiserar på grund av att vi utan att ta hänsyn till textprocessen bedömer texten utgående från hur felfri den är och enligt hur väl skrivreglerna har följts.

Tjernberg (2016, s. 13) definierar processinriktad skrivundervisning som en process som börjar med att eleven samlar inspiration och underlag från lärarens undervisning för att planera sitt skrivande. Sedan fortsätter eleven med att göra en disposition för att strukturera stoffet. Efter det inleds själva skrivandet och eleven skriver en så grammatiskt korrekt text som möjligt. Under processens gång skiftar eleven mellan att vara skribent och läsare genom att hen går in i och ut ur sin egen text. Tanken är att eleven ska se sina texter som formbara och därför ska bearbetning av den egna texten vara en naturlig del av arbetet. Processen innefattar både lärarens vägledande samtal och kamratrespons som båda anses vara viktiga komponenter för elevernas engagemang och kunskapsdelning. Allt detta skapar en helhet genom att skrivprocessen synliggörs både för lärare och elev och på så sätt blir den processinriktade skrivundervisningen någonting större.

Axelsson, Bergöö, Brink, Fast, Jönsson och Kåreland (2009, s. 127) redogör för skillnaden mellan traditionellt skrivande och processinriktat skrivande. De poängterar att den huvudsakliga skillnaden är att fokus vid traditionellt skrivande är på slutprodukten medan processinriktat skrivande fokuserar, som namnet avslöjar, på processen. Den traditionella skrivundervisningen kritiserar på grund av att det anses att man där börjar arbeta från fel ände. Enligt Strömqvist (2007, s. 41) försummas skrivprocessen som leder till en färdig text i den traditionella skrivundervisningen och istället ligger fokus på produkten. Den text som vi fokuserar på vid traditionellt skrivande är på så sätt inte en färdig produkt sett ur ett processinriktat perspektiv.

Inom den traditionella skrivundervisningen är läraren alltid tänkt som den huvudsakliga mottagaren. Läraren mottar texten, rättar och kommenterar den slutliga produkten. Ibland händer det även att eleverna i undervisningsgruppen får höra uppläsningar av texter som anses vara så kallade mönstertexter och vanligen skrivna av goda skribenter. I det processinriktade skrivandet är alla elever istället engagerade och fungerar dels som producenter av egen text, dels som responsgivare till andra elevers texter. Syftet är att eleven ska bli en bättre skribent genom att arbeta med olika typer av texter. Genom att få respons från många håll på den egna texten ska eleven även träna sig i att lyssna på synpunkter och förslag. (Axelsson m.fl., 2009, s. 128.)

Att jobba processinriktat med skrivande innebär att ett första utkast inte är en färdig text utan tillsammans funderar man på vad som är viktigt, vad som är svårt att förstå, samt på hur texten kan utvecklas och förbättras. Eleverna måste vid responsen själva bestämma vad som tas i beaktande och vad som används i nästa version av texten. (Axelsson m.fl., 2009, s. 128.) Även Garne (2010, s. 44) lyfter fram vikten av att bearbeta en skriven text. Hon poängterar att det finns oändligt många sätt att gå till väga.

Literacitet som även kallas literacy beskrivs i Tjernberg (2016, s. 45) som förmågan att skriva, läsa, förstå och använda sig av skriftspråket i olika sammanhang. Begreppet literacypraktiker används för att beskriva sammanhang där olika skriftspråkliga aktiviteter ingår. De fyra hörnstenarna läsa, skriva, tala och lyssna som ingår i begreppet *literacy* har i en tidigare traditionell undervisning behandlats som separata färdigheter. Nyare forskning kritiserar tankesättet och förespråkar en språkutveckling där färdigheterna integreras med varandra. (Berg, 2011, s. 21–22).

3.3 Handledning och respons

Som tidigare nämnts så lyfter Tjernberg (2016, s. 25; 2018, s. 71) fram *de vägledande samtalens* viktiga roll inom den processinriktade skrivundervisningen. Arbetet behöver därför struktureras på ett sätt så att kreativa och positiva samtal stöds. Tanken är att läraren ska engagera eleverna i deras arbeten, samtidigt som läraren stöttar eleverna i processen där de växlar mellan att läsa, skriva och utveckla ett utkast till en färdig text. Ett sådant arbetssätt utvecklar både lärarens undervisning och elevernas lärande och innebär även ett möte mellan lärare, elev och textens innehåll.

Två centrala komponenter i skrivundervisningen är lärar- och elevrespons eftersom den leder till att eleverna lär sig att interagera med sitt eget skrivande. När en text är färdig är det viktigt att eleven får samtala med andra om texten, läsa texten högt eller föra en diskussion kring textens innehåll med någon annan. Att förklara för någon annan hur man har tänkt och gjort är ett bra arbetssätt för att upptäcka egna skrivstrategier. Genom samtalen med läraren lär sig eleverna också att samtala med andra elever om deras texter. Det gör att eleverna inte enbart lär sig att lyssna utan de

lär sig också hur man hjälper andra att utveckla text. Genom att hjälpa andra blir eleverna också mer medvetna skribenter. (Tjernberg, 2018, s. 73–74.)

Angående respons och handledning nämner studiens klasslärare (personlig kommunikation, februari 2018) att man i klassen använder sig av både kamratrespons och lärarrespons. Hen nämner att responsen främst är innehållsligt fokuserad och att grammatiken är mindre viktig. Trots det ställer hen ändå krav på eleverna och nämner att minimum är att eleverna kan dela in text i stycken, skriva stor bokstav efter punkt samtidigt som de är medvetna om uppgiftens fokus och mål.

Respons på text kan ske både muntligt och skriftligt. Mehlum (1994, s. 130) skriver att responsen som sker mellan eleverna till stor del sker muntligt. Vid talsituationer är det inte alltid lätt att ta fasta på utvecklingspunkterna och att hitta problemens egentliga fokus. Mellan läraren och eleven sker responsen både muntligt och skriftligt. Fördelen med skriftlig respons är att eleverna i egen takt kan granska textens kommentarer. Eleverna kan också noggrannare studera de goda lösningarna och skrivproblemen.

Den respons som läraren ger till eleven måste enligt Mehlum (1994, s. 127) uppfylla vissa inlärningsfrämjande kriterier för att den ska anses vara nyttig. Responsen ska vara vägledande och inte vilseledande. Den ska gärna vara områdesspecifik och precis, konkret och sann. Dessa kvaliteter ska även tillämpas när elever ger respons till varandra. Det leder till att varken eleven eller läraren kan uttrycka sig med vilka kommentarer som helst, när som helst, eller på vilket sätt som helst. All respons som ges kan bli inexakt och vilseledande. I nybörjarskribentens mun blir den allomfattande responsen alltför oprecis. När de i grupp blir ombedda att oförberedda ge respons på allt i en text vet de inte vad de ska leta efter. (Mehlum, 1994, s. 128–129.)

Vid Åbo Akademis campus i Vasa och Åbo ges skrivhandledning till studerande som skriver kandidat- eller magisteravhandling. Sedan 2017 har även Åbo Akademi i Vasa erbjudit studerande att delta i en skrivverkstadskurs. Under kursens gång träffas studerande och lärarna i kursen kontinuerligt och skriver avhandling. Under de olika skrivtillfällena behandlas väsentliga teman för ämnet och lärarna handleder och ger respons på studerandes texter. Även i Sverige har skrivstugor och skrivverkstäder vuxit

fram vid universitet och högskolor. År 2002 introducerades bland annat projektet *Textverkstad* vid Växjö universitet (Lindsten, u.å.).

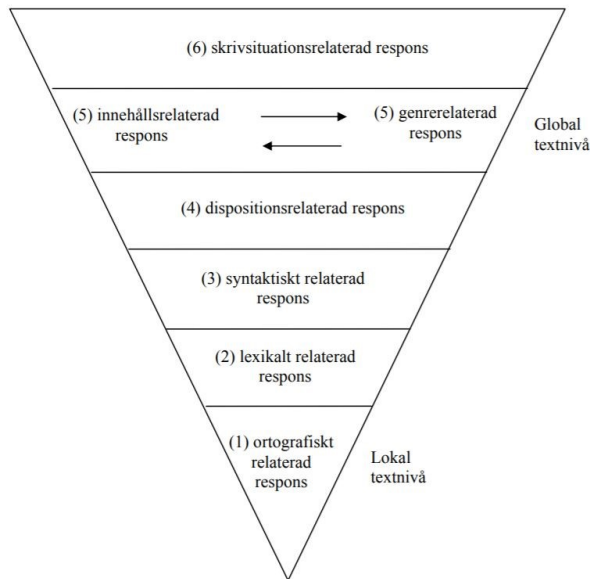
I en artikel av Lindsten [u. å] beskrivs texthandledarens olika roller och olika handledningsstrategier som används vid handledning av texter. En strategi att använda sig av kan vara att ställa frågor vid handledningstillfället; var anser du att problemet ligger? Och hur tänker du här? är exempel på frågor som inte är styrda, vilket ökar öppen- och lyhördheten bland studenterna. Frågorna leder även till att studenterna tänker själva och känner att det är ägare av den egna texten. En annan form av handledning kallar Lindsten för ”coaching”, handledningsformen innebär att studenten själv bestämmer vad textsamtalet ska handla om. Handledaren försöker genom samtalet få studenten att själv komma fram till lösningar, i den mån som det är möjligt. Tanken är att studenten ska berätta öppet om sin text medan handledaren kommenterar, lyssnar och för anteckningar. Efter avslutad handledning får studenten med sig anteckningar från handledningstillfället. Samtalen kan se olika ut beroende på var i processen den handledda befinner sig och beroende på handledningens fokus, syftet med en skrivstuga eller en språkverkstad är dock alltid att ge elever hjälp till självhjälp.

Den språkliga och textmässiga kompetensen hos enskilda elever eller en hel klass vid en viss tidpunkt, kan mätas med hjälp av analys av elevtexter med språkliga och litterära arbetsredskap som stöd. Lärarens uppgift är att hjälpa eleverna utveckla sina skrivaktiva språkförråd, och det görs genom att läraren genom problemanalysen definierar det eller de språkområden som eleverna behöver hjälp med. (Mehlum, 1994, s. 54.)

3.4 Modeller för analys av respons och språkstöttning

I följande avsnitt presenteras och beskrivs de modeller som används vid analys av det insamlade materialet. Först presenteras responstriangeln av Kronholm-Cederberg (2009) som används för att analysera samtalens innehåll, sedan presenteras en modell som tangerar språkstöttning av Tjernberg (2018). Modellen används för att analysera nivån av stöttning i samtalet mellan skrivsamtalaren och eleverna i min studie, Responstriangeln presenteras i Kronholm-Cederbergs (2009) doktorsavhandling och är en modifierad modell som utgår från Hillocks (1987) och Hoels (2000) modeller.

Responstriangeln används vid lärarrespons av elevtexter till skillnad från Hoels (2000) modell som används vid kamratrespons. (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 205.)



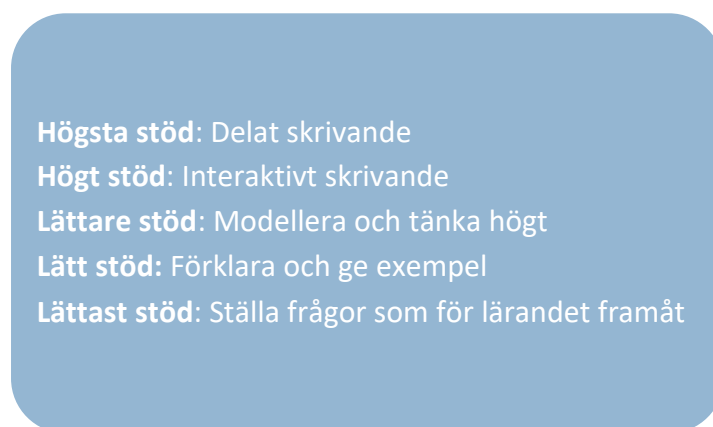
Figur 4 Responstriangel (Kronholm-Cederberg, 2009).

Responstriangeln består av sex olika nivåer som behandlar innehållet i den respons som sker mellan lärare och elev. Nivåerna sträcker sig från lokal textnivå till global textnivå. *Ortografiskt relaterad respons* (1) fokuserar på rättstavning och teckensättning, *lexikalt relaterad respons* (2) fokuserar på ordval och ordbruk, *syntaktiskt relaterad respons* (3) fokuserar på meningsbyggnad. *Dispositionsrelaterad respons* (4) fokuserar på struktur och uppbyggnad av text, samt insikt i textbindning, *innehålls- och genrerelaterad respons* (5) fokuserar på textmönster, genremedvetenhet och själva utvecklingen av idéer och innehåll och *skrivsituationsrelaterad respons* (6) har textens syfte och mottagare i fokus, samt skrifthändelsens sociala och kulturella ramar.

Scaffolding, eller stöttning användes första gången i en studie av Wood, Bruner och Ross (1976) om hur barn och deras föräldrar talar med varandra (Gibbons, 2012, s. 29). Språkstöttning innebär att elever utmanas och stöttas i undervisningen, i samband med att de skriver olika typer av texter. Begreppet är centralt i och med att en utmärkande aspekt inom processinriktad läs- och skrivundervisning är att eleverna utmanas genom att läraren har höga förväntningar på eleverna och att läraren genom

undervisningen strävar efter att utveckla sina elevers proximala lärande. (Tjernberg, 2018, s. 44). ”Med begreppet avses att eleven utmanas att göra något som ligger snäppet över dennes förmåga och därtill får det stöd som krävs för att kunna klara uppgiften.” (Tjernberg, 2018, s. 44).

För att förklara begreppets innebörd och för att förklara de olika nivåerna av stöttning presenterar och beskriver Tjernberg (2016, s. 36; 2018, s. 46–47) en modell för stödstrukturerna. De olika nivåerna innebär olika former av stöd med syfte att öka elevers lärande och självständighet.



Figur 5 Stödstrukturer på olika nivåer av stöttning inom processinriktad läs- och skrivundervisning (Tjernberg, 2016; 2018).

Den första nivån av stöttning innebär att ställa frågor. För att föra lärandet framåt ställer läraren metakognitiva frågor till eleven. Metakognitiva frågor innebär frågor som utmanar tänkandet. Den andra nivån i stödstrukturen handlar om att förklara och ge exempel. För att stödja eleverna ger läraren exempel och förklarar på en nivå så att eleverna tankesätt utmanas. Inom nivån ber även läraren eleverna förklara och sätta ord på sina tankar så att de utmanas. Nästa nivå innebär att läraren demonstrerar undervisningsmoment, det görs genom att läraren synliggör sina tankar högt och genom att med handling visa momenten. Läraren utmanar även eleverna genom att be dem dramatisera eller demonstrera. (Tjernberg, 2018, s. 46.)

På en högre nivå av stöttning presenteras interaktivt skrivande. ”En hög nivå av scaffolding ges då läraren stöttar eleven i den interaktiva processen då eleven växlar mellan att tala, läsa och skriva, och att utveckla sina utkast till färdiga modeller. Här tydliggörs sambandet mellan de olika språkliga modaliteterna: samtala, läsa och skriva. ” (Tjernberg, 2018, s. 46). Den högsta nivån av stöttning benämns delat skrivande. Inom nivån uppmuntras eleverna att reflektera över mål, dela med sig av skrividéer och skrivstrategier samt berätta om hur en idé har uppstått eller hur en upptäckt gjorts i det egna skrivandet. För att kunna dela skrivande och beskriva hur man gått tillväga behövs en djupare förståelse. Läraren kan dra nytta av att eleven delar med sig av texten genom att berätta och förklara, på så sätt får läraren en bild av vad eleven har tagit till sig kunskapsmässigt. (Tjernberg, 2018, s. 47.)

Vidare lyfter Tjernberg (2018, s. 47) fram att nivåerna av stöttning förekommer parallellt i den processinriktade läs- och skrivundervisningen, samt att alla nivåer uppfyller olika funktioner som väljs utgående från undervisningens syfte. Bland annat är val av nivå beroende av sammanhang och elev.

4 Metod och genomförande

I metodkapitlets inledning presenteras de metoder som används vid planering inför, strukturering av, och genomförande av studien. Sedan beskrivs studiens genomförande grundligt och jag styrker mitt tillvägagångssätt med tidigare teorier om forskningsmetodik. Därefter presenteras mitt insamlade material och jag redogör för den bearbetning och den analys jag gjort utgående från det insamlade materialet. Slutligen diskuteras etiska aspekter och ställningstaganden som är aktuella vid studiens genomförande, samt studiens tillförlitlighet och trovärdighet.

4.1 Forskningsansats, metod och datainsamling

Som metod har jag valt att göra en kvalitativ, empirisk undersökning med intervjuer, det vill säga skrivsamtal, som datainsamlingsmetod. Utöver skrivsamtalen intervjuar jag klassläraren och fokuseleverna och gör anteckningar vid sidan om skrivsamtalen under hela studien. Jag fotograferar också några enstaka bilder som stöd och en av bilderna finns också som bilaga (se bilaga A). Att närma mig ämnet ur ett kvalitativt perspektiv var mest lämpligt för att få svar på de forskningsfrågor som ligger som grund för avhandlingen (se avsnitt 1.2).

Den kvalitativa forskningsintervjun beskrivs som ett samspel mellan intervjupersonen och intervjuaren där kunskap produceras socialt (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 98). Temat som behandlas i undersökningen och mängden tillgänglig information styr vilken typ av intervju som är mest lämpad för forskningsarbetet (Holme & Solvang, 1996, s. 107). Jag valde att göra en standardiserad intervju med klassläraren och fokuseleverna, det innebär enligt Svensson och Starrin (1996, s. 53) att intervjuerna baserar sig på intervjufrågor som är schematiskt strukturerade. Intervjufrågorna har jag skrivit under studiens gång och är sådana som jag anser att är passande att använda sig av med tanke på arbetet. Skrivsamtalen som förs är inte schematiskt strukturerade utan istället kontextberoende. Jag vet inte i förväg vad skrivsamtalen ska handla om utan de sker spontant i samband med att eleverna arbetar med sina texter. Anteckningarna används både som stöd för mitt minne, men också som material till studien utöver skrivsamtalen och intervjuerna.

Som forskningsansats används aktionsforskning. Aktionsforskning beskrivs enligt Bell (2006, s. 18; 2016, s. 21) som en forskningsansats där studien bedrivs med forskaren som praktiker. Aktionsforskningen kännetecknas av att en forskare, eller praktiker, bedriver forskning om någonting som hen själv upplever att har behov av en förbättring eller en förändring. Jag går själv in i klassen för att se på vilket sätt jag som skrivsamtalare kan vara en del av elevernas skrivande. Dels får jag genom besöken en bild av hur skrivande ser ut i den miljö jag undersöker, dels får jag ökad kunskap om vilken roll en handledare kan ha inom processororienterat skrivande i en språkbadsklass.

Min studie kan också beskrivas som en fallstudie eftersom en mindre del av en större helhet studeras. Forskningsarbetet är tänkt att beskriva de iakttagelser och resultat som studien gett med hjälp av olika datainsamlingsmetoder. Det är lämpligt att använda sig av fallstudier som undersökningsmetod vid fall där forskare arbetar på egen hand med att studera ett problem eller en aspekt under en begränsad tid (Bell, 2016, s. 23). I de flesta vetenskapliga undersökningarna är fallstudie ett alternativ, även i samband med andra metoder. Hur detaljrik och ambitiös studien är varierar från fall till fall. Ett av metodens syften är att studera en mindre del av ett stort förlopp och med fallet beskriva verkligheten. (Ejvegård, 2003, s. 33).

Studien kan även ses som en form av kvalitativ studie med deltagande observation, inslag av inspelade samtal, en intervju och egna anteckningar. Enligt Brinkmann och Kvale (2009, s. 194–195) är ljudinspelning det vanligaste sättet att registrera det som sägs under en intervjusituation. De menar att intervjuaren på så sätt har frihet att fokusera på ämnet och på dynamiken i intervjun. En annan positiv aspekt med ljudinspelning som lyfts fram är att intervjuaren har tillgång till ljudinspelningen och kan återvända för att lyssna om igen på orden, tonfallen, pauserna och andra dylika saker. Ordet intervju i Brinkman och Kvale (2009) kunde även bytas ut till skrivsamtal, eftersom effekten av ljudinspelningen är den samma för de skrivsamtal som denna studie grundar sig på.

4.2 Studiens genomförande och delmoment

För att förtydliga hur jag har gått tillväga vid undersökningens genomförande presenteras en tidslinje. Tidslinjen följer en kronologisk ordning för hur studien utformades från februari 2018 till april 2018. Jag börjar med att kort beskriva vad rubrikerna i tidslinjen innebär innan jag övergår till att i en längre text beskriva min egen roll i de olika momenten.



Figur 6 Tidslinje över det egna arbetet i samband med studien

Förberedande arbete innefattar det arbete som har utförts innan själva arbetet i klassen påbörjades; besök i klassen, förberedande intervju med klasslärare och val av fokuselever. Inom ramen för det förberedande arbetet skickade jag även ut en förfrågan om forskningstillstånd till rektorn på den skola som deltar i min undersökning (se bilaga B).

Introduktion till uppgift innebär att läraren introducerar uppgiften för eleverna. Tillsammans går de igenom vilka fakta som behöver finnas med. Sedan går de igenom ett instruktionspapper som fungerar som underlag för arbetet, utgående från instruktionspappret rangordnar de fakta enligt viktiga fakta, jätteviktiga fakta och bonusfakta (se bilaga A). Introduktionen till uppgiften sker under mitt första besök som forskare i klassen.

Planering av uppgift sker också under mitt första forskarbesök i klassen (2 x 45 minuter). Eleverna ska då utgående från underlaget tillsammans med mig som skrivsamtalare planera arbetet innan produktion av text är aktuellt. Under det första tillfället börjar eleverna också skriva. De skriver både på egen hand och i grupp.

Textproduktion innebär den tid under studien då produktion och omarbetning av text främst är i fokus. Under tiden finns jag i klassen under två lektioner i tema-

undervisningen (2–4 x 45 minuter). Att spannet är mellan två och fyra lektioner har att göra med att det är svårt att säga när textproduktionen startade på riktigt.

Avslutande arbete innebär en intervju tillsammans med eleverna, elevernas presentation och de andra elevernas kunskapsprövning inom ämnet. Intervjun tillsammans med eleverna tangerar skrivprocessen och det färdigställda arbetet.

För att lära känna den klass där undersökningen genomförs besökte en del av forskningsgruppen inom projektet Skrivkompetens klassen under en dubbellektion i svenska i februari 2018. Vi presenterade oss och följde med som åhörare under lektionen för att ta del av klassens rutiner, elevernas personligheter och lärarens undervisningsmetoder. Efteråt väntade en kort diskussion med klassläraren där vi tillsammans kom överens om en tid för fortsatt diskussion mellan mig och klassläraren.

Diskussionstillfället inföll i februari 2018 och under tillfället låg fokus på att få mera kunskap om elevernas skrivrutiner och om elevernas erfarenheter av skrivande. I avsnitt 2.4 och 3.4 lyfter jag fram klasslärarens tankar om temaundervisning, skrivande i språkbåd, handledning och respons. Vid tillfället användes bandinspelning och efteråt transkriberades inspelningen och jag kan med hjälp av materialet förbereda mig inför det första observationstillfället i klassen.

I mars 2018 gör jag mitt första besök i klassen. Innan besöket ansöker jag om forskningstillstånd av skolans rektor och tillsammans med min handledare formuleras ett informationsbrev till elevernas vårdnadshavare (se bilaga B). Efter rektorns och vårdnadshavarnas godkännande inleds min studie i klassen. Brinkmann och Kvale (2009, s. 107) behandlar informerat samtycke och lyfter fram att innebörden är att informanterna har fått information om studiens allmänna syfte, hur studiens tillvägagångssätt ser ut samt att de har kunskap om forskningsprojektets risker och fördelar.

Under de tillfällen som klassen besöks fungerar jag både som observatör och handledare. Jag besöker klassen under tre tillfällen, vilket innebär sex lektioner á 45 minuter i tema-undervisning på svenska. Jag sitter tillsammans med fokusgruppen och handleder eleverna i deras skrivande. Ljudupptagningarna är mestadels spontana och

jag spelar in sådana samtal som jag tror att har relevans i min avhandling. Jag för även anteckningar vid sidan av ljudinspelningarna eftersom jag inte alltid hinner spela in alla samtal där relevanta teman för min avhandling behandlas.

4.2.1 Studiens fokuselever

Studien genomförs i årskurs fyra i Klöverskolan. Klöverskolan är en språkbadsklass för finska elever med svenska som undervisningsspråk vid de tillfällen jag deltar. Tre elever i klassen fungerar som fokuselever i studien. Jag följer med fokuseleverna under mina tre besök i Klöverskolan och tillsammans i grupp diskuterar vi bland annat den text som produceras.

Vid diskussionstillfället med klassläraren i februari 2018 funderar vi på vilka elever som kan delta i undersökningen. Mina kriterier är att eleverna ska ha en så god svenska att de kan svara på frågor och diskutera tillsammans med mig. Det vore intressant att studera en större helhet och ta hela klassen i beaktande, men på grund av studiens omfattning hade en sådan undersökningsgrupp tagit för mycket tid och gett för mycket material för att analyseras i enbart en magisteravhandling.

Även om ämnet handledare har behandlats i avhandlingens teoridel väljer jag också att använda ordet skrivsamtalare när jag pratar om min egen roll i studien. Det stämmer bättre överens med det arbete som jag har gjort och den roll jag hade i klassen under mina besök.

4.3 Material, bearbetning och analys av data

Mitt insamlade material består av egna anteckningar, observationer, en intervju tillsammans med eleverna samt kortare, inspelade skrivsamtal som utspelar sig under tiden vi arbetar med elevernas texter. Sammanlagt har jag 38 minuter inspelat material tillsammans med eleverna, plus en intervju med klassläraren på cirka 15 minuter.

Jag transkriberar de inspelade skrivsamtalen för att göra dem mer lättöverskådliga och för att i ett senare skede kunna genomföra en analys. I analysen är det samtalen mellan mig och fokuseleverna som är mest relevanta. Trots detta har jag valt att anteckna vid sidan av samtalen. Jag väljer att i min studie sätta störst vikt vid de inspelade

skrivsamtalen, medan anteckningarna inte analyseras och används i samma utsträckning. Att jag använder mig av både samtalen och anteckningarna beror på att det ljudbandade materialet är något bristfälligt och därför behöver de kompletteras med hjälp av observation och anteckningar.

Eftersom studien utfördes i en språkbadsklass där eleverna har finska som modersmål är en stor del av ljudupptagningarna på finska. Jag har valt att inte direkt översätta finskan till svenska eftersom språkanvändningen även är av intresse i min analys. Istället finns samtalet i dess originalform presenterat, följt av en ungefärlig svensk översättning. Jag kommer också att förklara innebörden av samtalen i samband med att de presenteras i och med att de är tagna ur ett sammanhang och eftersom jag ibland bara har hunnit få med delar av samtal.

Fangen (2005, s. 230) diskuterar data och det faktum att den är kontextberoende. För att tolka betydelsen av en handling eller ett yttrande måste dessa ses utgående från det sammanhang där de skapats. Det är också orsaken till att jag valt att presentera en tidslinje för att förtydliga studiens genomförande från start till slut. Tidslinjen (se figur 5) är tänkt att underlätta läsarens förståelse för studiens genomförande och för de resultat som studien bidrar med.

När jag läser igenom de transkriberade skrivsamtalen arbetar jag induktivt och identifierar flera olika infallsvinklar för att studera ämnet. De tre ämnen som stiger fram som mest relevanta och intressanta i samtalens innehåll är handledarens enspråkiga roll, som också innefattar den språköverskridande aspekten samt elevinitiativ och handledarinitiativ. Jag har valt att kategorisera resultatkapitlet enligt dessa tre ingångar eftersom de är speciellt synliga i mitt material och eftersom de enligt mig är intressanta infallsvinklar för att närma sig det insamlade materialet. Tillsammans med min handledare hittade vi dessa tre kategorier som på ett överskådligt sätt beskriver det innehåll som skrivsamtalen innebär.

Jag väljer att presentera de språköverskridande aspekterna med hjälp av citat och förklaring av kontext. Jag presenterar också skrivsamtalen som tangerar elev- och handledarinitiativ med hjälp av citat och förklaring av kontext. Jag kategoriserar alla tre kategorier utgående från Kronholm-Cederbergs (2009) responstriangel och

Tjernbergs modell (se avsnitt 4.2.1) för stöttande av samtal. I vissa fall är gränsdragningen mellan kategorierna diffus och hela samtal eller delar av samtal kan därför finnas i flera av de olika kategorierna. Jag strävar därför efter att alltid så noggrant och explicit som möjligt skriva fram hur jag tolkat och analyserat i alla enskilda exempel.

4.4 Etik, tillförlitlighet och trovärdighet

Enligt Brinkmann och Kvale (2009, s. 78) förekommer etiska problem under hela livscykeln för en undersökning. Detta innebär att man bör ta potentiella etiska frågor i beaktande redan vid undersökningens början. För att inte avslöja skolans namn eller plats så används pseudonymen Klöverskolan genom hela avhandlingen, Bell (2006, s. 57) poängterar att konfidentialitet innebär att forskaren själv bestämmer sig för vad konfidentialitet innebär i just den undersökning som utförs.

För att ytterligare säkerställa informanternas konfidentialitet används inga riktiga namn i avhandlingen. Förutom fokuselevernars ålder framkommer ingen personlig information och på så sätt kan utomstående inte räkna ut eller veta vilken skola eller vilka elever som deltar i studien. Det material som samlas in i form av ljudupptagning och anteckningar sprids eller delas inte med någon annan förutom med min handledare. Konfidentialitet i min studie innebär att inte skolans, klasslärarens, klassens eller enskilda elevers identitet avslöjas.

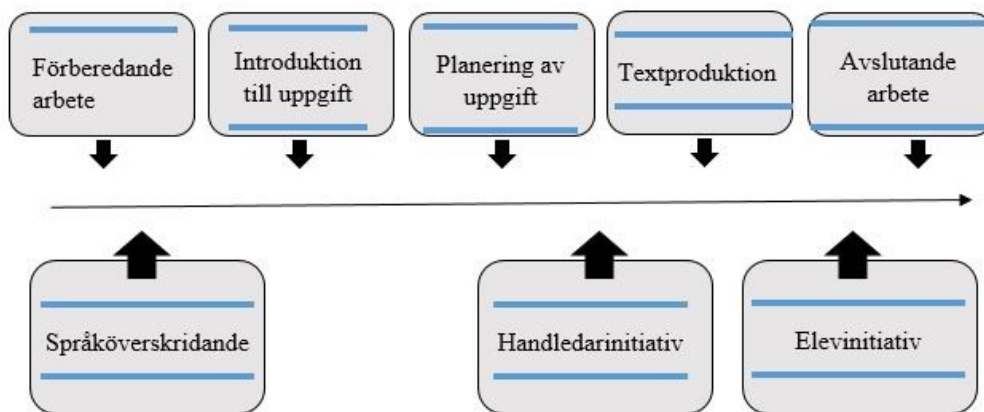
Tillförlitligheten och trovärdigheten, som även benämns reliabilitet och validitet, är två andra aspekter som forskare bör beakta vid genomförandet av en undersökning. Oberoende av vilken insamlingsmetod som används måste metoden kritiskt granskas för att forskaren ska kunna ta ställning till hur tillförlitligt och trovärdigt det insamlade materialet är. (Bell, 2006, s. 117). Brinkmann och Kvale (2009, s. 295–296) beskriver reliabilitet som konsistensen av forskningsresultaten och dess tillförlitlighet. I stora drag handlar reliabiliteten om ifall samma resultat kan reproduceras av en annan forskare vid en annan tidpunkt. Validiteten behandlar i sin tur riktigheten, sanningen och styrkan i ett yttrande. Inom samhällsvetenskapen innebär validitet att en undersökningsmetod mäter det som den är ämnad att mäta.

Eftersom mina resultat är väldigt kontextbundna är sannolikheten liten för att en studie av samma slag skulle ge samma resultat ifall den utfördes av någon annan. Mycket eftersom min roll som skrivsamtalare handlar om den egna personligheten och de egna erfarenheterna. Dessutom är händelserna i klassrummet kontextbundna. Jag kan därför inte påstå att mina forskningsresultat är allmänt generella. Även om de är trovärdiga i den kontext där de befinner sig, är de nödvändigtvis inte det i en annorlunda kontext.

5 Resultatredovisning

För att förtydliga hur jag har gått tillväga med analyserna från undersökningens början till slut inleder jag med att presentera en tidslinje som innefattar studiens olika stadier och de huvudkategorier som det insamlade materialet delas upp i. Kategorierna benämns *språköverskridande iakttagelser*, *handledarinitiativ* och *elevinitiativ*. Slutligen behandlas kategorierna skilt för sig och innehållet i de samtal som presenteras i de olika kategorier analyseras om möjligt utgående från responstriangeln (jfr avsnitt 4.2) och modellen för stöttande samtal (jfr avsnitt 4.2.3).

I metodkapitlet (se avsnitt 5.2.1) presenterade jag en del av samma tidslinje. Tidslinjen är tänkt att ge en överblick över de olika moment som studien inneburit eftersom jag deltagit från planeringsskedet av texten fram till att texten var en färdig produkt. I kapitel 5 förklarade jag ingående dessa olika moment.



Figur 7 Tidslinje

För min datainsamling har planering av uppgift, textproduktion och avslutande arbete varit viktigast, men för att genomföra studien har alla moment varit väsentliga. Momenten skapar tillsammans en helhet. Det gjorde att jag hade förkunskaper om det arbete eleverna tillsammans skulle genomföra, jag visste min roll genom hela arbetet och fick följa med eleverna genom hela skrivprocessen.

De kategorier som jag väljer att dela in resultatkapitlet i är *språköverskridande*, *handledarinitiativ* och *elevinitiativ* eftersom de är de mest framträdande ämnena i min datainsamling. Jag väljer att också behandla handledar- och elevinitiativ var för sig eftersom det finns skillnader både i mängd och i innehåll inom de två olika kategorierna. I resultatkapitlet används bokstaven S för att beskriva mig som skrivsamtalare medan eleverna benämns E1, E2 och E3.

Eftersom skrivsamtalen är kontextbundna förklarar jag både bakgrunden till samtalen och samtalens innehåll så noggrant som möjligt. Jag börjar med att förklara situationen där samtalet sker och orsaken till att samtalet uppstått. Sedan presenteras delar av samtal eller hela samtal. Slutligen diskuteras samtalens innehåll, tolkningen och om relevant; analyseras samtalet utgående från responstriangeln och modellen för stöttande av samtal. I slutet av varje avsnitt finns en sammanfattning för att åskådliggöra resultaten ytterligare.

5.1 Resultat för handledarens enspråkiga roll

En av de mest framträdande aspekterna i materialet är elevernas språköverskridande användning. Inom språkbadsundervisningen är en central aspekt att en lärare representerar ett språk. Det är därför intressant att studera hur skrivsamtalen utvecklas med tanke på den enspråkiga rollen som en undervisande lärare vanligtvis har för att se hur eleverna förhåller sig till handledarens språkliga roll. Jag väljer att studera både samtalen mellan mig och fokuseleverna samt samtalen som sker enbart mellan eleverna. Under de samtal som förs under processens gång växlar elevernas språk mellan svenska och finska, samtal som innefattar språköverskridande iakttagelser blir därför också intressanta för mitt resultat. För att se vilken nivå responsen i samtalen befinner sig på analyserar jag samtalen utgående från Kronholm-Cederbergs (2009) responstriangel.

5.2 Handledarens enspråkiga roll i skrivsamtalen

I de flesta samtal där kommunikation mellan handledare och elev sker talar eleven sitt L2 med handledaren. Språket växlar mellan L1 och L2 under samtalet. Språkanvändningen är både beroende av kontext, innehåll och mottagare men i det stora hela sker all kommunikation riktad till handledaren på L2.

Exempel 1 är ett skrivsamtal mellan handledaren och E1. Det märks i samtalet att eleven har svårt att få fram ord och formulera sig, men hen kämpar för att använda sig av målspråket (L2) och det språk som jag som handledare representerar (L2). Eftersom språket lätt flyter över till L1 i övriga diskussioner kan man se att min språkroll bland eleverna är L2 och att de försöker att använda L2 i mån om möjlighet. Skrivsamtalets kontext är att eleven ser frågande ut och jag inleder samtalet med att fråga vad hen funderar på. Det är sedan eleven själv som styr samtalets innehåll och denna gång är det landets area som är i fokus under samtalet.

Exempel 1

S: Vad funderar du på?

*E1: *Viskar* Area. Areat är hur stort eeh...*

S: Jaa, area.

E1: Area, och sen i...Jag skriva det här för att det där, ööh det där...Det där...Ööh. När vi skriver hur många invånare där var...

S: Hmm.

E1: ...Så det var, det var storstadsområde så.

S: Jaa, då kan du ta samma, det blir bra. Hmm, det kan du ju göra på alla också när du gör det sen...

E1: Jaa.

S: ...Om du hittar någonting annat.

E1:s fråga är innehållsrelaterad, hen funderar dels på vilken information hen ska använda i sin text, dels hur hen ska skriva informationen så att den stämmer överens med resten av texten. Det innebär att responsen också sker på en (5) innehålls- och genrerelaterad respons enligt Kronholm-Cederbergs (2009) responstriangel. I och med att eleven också tänker tillbaka på de tidigare texterna i arbetet och funderar på formuleringen kan även responsen tänkas befinna sig inom (4) dispositionsrelaterad respons.

En tid efter att eleverna har producerat text samtalar vi om den process som har skett i samband med att texten har producerats. I exempel 2 ber jag eleverna att berätta vad de har skrivit eftersom jag också är intresserad av att ta del av elevernas kunskapsprocesser. Att jag ber eleverna berätta vad de har skrivit om gör det också möjligt för dem att titta igenom och eventuellt rätta den skrivna texten på egen hand.

Exempel 2

S: Kan du berätta vad det är ni har skrivit om?

E3: Nå vi har skrivit om Oslo, Jotunheimen och Lofoten.

S: Hmm, och hur har ni gjort för att få fakta?

E3: Vi har titta från bok...

S: Hmm

E3: Från telefon...

S: Hur har ni gjort då när ni har skrivit? Har en skrivit texten eller har ni tillsammans skrivit?

E3: Tillsammans.

S: Nå vad har varit roligast med att skriva den här?

E3: Mmm, vet inte kanske söka dedär text.

S: Hmm, så att ni har fått lär er någonting nytt?

E1 och E3: Hmm.

S: Nå va e de för typ av text då?

E1: Fakta.

S: Joo de e en faktatext. Hur vet man att det är en faktatext? Vad tror ni?

[tystnad]

S: Varför är det inte en berättelse?

E3: för den e...presentation?

S: Hmm, och för att allt ni har med visst, så är sant?

E3: Jaa.

S: Och ni har sökt upp det från...

[inspelningen avbryts]

Det finns två aspekter som är extra intressanta i samtalet, först och främst sker hela samtalet på L2. Under övriga samtal är det vanligt att L1 förekommer i någon mån. Det tydliggör handledarens svenskspråkiga roll. En annan intressant aspekt är att samtalet befinner sig på den högsta nivån (6) skrivsituationsrelaterad respons enligt responstriangeln. Eleverna är medvetna om att det är en faktatext de skriver och för att förklara hur de vet det så tar de uppgiftens ramar i beaktande. De ska presentera sin slutprodukt med hjälp av någon form av presentation när de är färdiga och de vet att presentation innebär att det är faktatext och sanningsenlig information som behandlas. Samtalet befinner sig på nivån (2) förklara och ge exempel på stöttning eftersom jag ber eleverna att förklara och sätta ord på det de har skrivit.

Sammanfattning

I de två samtal som tangerar handledarens språkliga roll ser man, i jämförelse med andra samtal, hur samtalsspråket hela tiden är L2. Eftersom många av de övriga samtalen innehåller L1 i någon mån kan det konstateras att handledarens språkroll bland eleverna är svensk. Responsen befinner sig även på en global textnivå, vilket avslöjar att eleverna är benägna att samtala om text på en hög innehållsmässig nivå samtidigt som de tar handledarens språkliga roll i beaktande.

5.3 Språköverskridande samtal mellan eleverna

Samtalen mellan eleverna innebär ett frekvent byte av språk. Språken både blandas och används skilt för sig. I kommande avsnitt presenteras exempel från olika samtal där språket skiftar mellan finska och svenska. Språkbytet är beroende både av mottagare, kontext och textens innehåll. Jag försöker efter varje exempel reda ut orsaken till språkbytet där det är möjligt. Följande exempel tangerar även avsnitt 5.2 *Handledarens enspråkiga roll* eftersom språkanvändningen i exemplen även påverkas av handledarens deltagande i samtalen.

I exempel 3 diskuterar eleverna tillsammans utan skrivsamtalarens inverkan och språkanvändningen sker främst på L1 men växlar till L2. Svenska ord böjs även enligt finska böjningssystem. Samtalet är en del av ett längre samtal där eleverna behandlar basfakta om Norge. Till uppgiften hör bland annat att eleverna ska presentera det nordiska landets befolkningsmängd (se bilaga A).

Exempel 3

E1: Ai yhdeksänsataayks invånare [aj niohundraen invånare]

E1: ...Kilometri, niinku neliökilometrillä [kilometer, alltså i kvadratkilometer]

E3: E1 mistä sinä löysit se högsta toppeni [E1 var hittade du den högsta toppen]

E1: No se on täällä Wikipediassa kun sä menet... [nå det är här på Wikipedia när du går...]

Responsen är (5) innehållsrelaterad eftersom det är fakta som diskuteras. Samtalet visar på att olika ämnen behandlas sida vid sida vilket gör att samtalet på L1 möjliggör faktautbyte mellan eleverna. All text de producerar är på L2, men L1 används för att behandla information och informationskällor. Jag ser på L1-användningen i samtalet som ett sätt att möjliggöra kommunikation och eventuellt göra samtalet mera smidigt.

Samtalet i exempel 4 kunde även falla innanför handledarens enspråkiga roll. Jag befinner mig hela tiden vid sidan om men låter eleverna föra samtalet på egen hand. Jag inflikar en gång under samtalen för att bekräfta att informationen är rätt med ett instämmande hummande, men i övrigt är jag passiv. Eleverna använder sig av L1 i samtal med varandra för att komma fram till vad de innehållsligt ska ha med i sin text. Sedan när meningen formuleras på svenska är meningen på felfri svenska och E2 dikterar vad som ska skrivas ner till pappers. När formuleringen är presenterad och nerskriven så byter språket igen till L1 och resten av diskussionen fortsätter på L1.

Exempel 4

E2: No kirjoitetan geografista..geografi [nå jag skriver om geografi..]

E3: Ai se, että missä se sijaitsee? Missä Norja sijaitsee [aj det att var det ligger? Var finns Norge]

E1: Söder, eiku

E2: Det är i norra Europa

S: Hmm

E2: Norge är...Norge är i norra Europa

E1: No se on ihan oikea se järjestys [nå det är precis i den ordningen]

E2: Ei sillä ole mitä väliä koska toss..[det spelar ingen roll för..]

Eleverna använder sig av L1 sinsemellan, men är medvetna om att mottagaren är svensk och formulerar därför meningen på svenska. Det innebär att responsen befinner sig på den högsta nivån (6) skivsituationsrelaterad respons. Språkbytet i exempel 4 är ett sätt att möjliggöra faktautbyte mellan eleverna.

I exempel 5 syns elevernas skifte av språk extra tydligt. Speciellt i den sista meningen. E3 frågar först av sina medstudenter ”Mikä on area?”, sedan läser hen från pappret där det frågas: ”Vilken area har landet?”. Efter det så öppnar E3 till diskussion med att säga att: ”Nå mä kirjoitan vielä ton koska...mm.” Språket skiftar alltså två gånger under en och samma mening och är beroende av både mottagare och informationskälla.

Exempel 5

S: ...Om Lofoten och så...ni ska ju berätta andra saker om Norge också visst?

E3: Jaa

S: Så de kan du ju också skriva upp? Alltså...skriva om

E3: Mikä on area? Vilken area har landet. No mä kirjoitan vielä ton koska..mm [Vad är arean?....Nå jag skriver ännu den för..mm]

Det är svårt att säga vilken responsnivå samtalet befinner sig på, det intressanta i samtalet är istället hur språket skiftar två gånger under ett och samma uttalande. Språkskiftet är i exempel 5 beroende av både informationskälla och mottagare.

Sammanfattning

För att sammanfatta den första och andra kategorin i min analys kan det konstateras att elevernas språk skiftar från finska till svenska och är beroende av både kontext, innehåll och mottagare. Handledarens roll är svensk, men L1 förekommer ändå i samtal där handledaren medverkar. Samtalen i båda kategorierna befinner sig på en global textnivå och är både innehålls- och skrivsituationsrelaterade. Oftast fungerar skiftet av språk i samtalen som möjliggörare för faktautbyte. Samtalen visar ett flertal gånger att eleverna är medvetna om den svenska motsvarigheten, men gör valet att oftare använda sig av L1 i alla fall.

6 Resultat för initiativtagande

Som tidigare nämnts har jag valt att dela upp initiativtagandet både i handledar- och elevinitiativ. Under processens gång sker textsamtal mellan elev och handledare, ibland är det handledaren som öppnar upp för samtal och ibland är det eleverna. Nedanför lyfter jag först fram de textsamtal som handledaren initierar och med hjälp av olika exempel från skrivsamtalen lyfter jag fram olika nivåer av stöttande av samtal. Därefter behandlas de samtal som en eller flera elever har tagit initiativ till. På samma sätt, med hjälp av exemplifiering, analyseras samtalen utgående från modellen för stöttande av samtal. Båda kategorierna av skrivsamtal kategoriseras även utgående från responstriangeln i mån om möjlighet.

6.1 Handledarinitiativ

Eleverna jämför Norges och Finlands storlek. Enligt uppgiftsanvisningarna ska eleverna jämföra det nordiska land som behandlas med Finland (se bilaga A). Nedanför visas ett exempel på hur jag som skrivsamtalare försöker driva arbetet framåt och hjälper eleverna att inrikta sig på rätt kunskap så att informationen i texten stämmer.

Exempel 6

S: Vad är det som är mindre då?

E1: Aj än, Oslo är mindre än det där Finland.

S: Hmm

E2: Oslo?

S: Norge

E1: Norge

S: Är det till befolkningsmängden? Eller är det till ytan? Arealen?

E1: Jag tänker att det är ytan.

S: Hmm

E1: Jag är inte säker, men jag tänker det är ytan.

S: Hmm

*E2: *dikterar* Norge är...*

S: Måst vi kanske titta upp då hur stor Finland är till ytan?

E1: Mm, jaa.

S: Så att vi vet att det är säkert att det är.

E1 letar sedan upp informationen innan textarbetet fortsätter. I början av samtalet frågar jag vad det är som är mindre än Finland då. E1 svarar att Oslo är mindre än Finland, vilket är sant. Senare rättar E2 genom att fråga: *Oslo?* Vilket får in E1 på rätt spår igen eftersom de ska jämföra länderna sinsemellan. Enligt responstriangeln sker

responsen på en global textnivå och innebär innehållsrelaterad respons (5). Det är informationen i texten som behandlas och tillsammans kommer vi fram till att för att vara säkra på att innehåller stämmer måste vi undersöka våra antaganden vidare. Enligt modellen för stöttande av samtal befinner sig samtalet på den lägsta nivån, (1) ställa frågor.

Vi funderar tillsammans på vilken typ av information som fortfarande fattas för att texten ska innehålla allt det som finns i uppgiftsbeskrivningen (se bilaga A). För att hjälpa eleverna att märka vilka teman som ännu fattas så ger jag exempel på hur de kan göra för att själva hålla reda på vad de redan har behandlat i texten. E1 svarar i samtalet på L1, svaret innefattar även de två andra fokuseleverna när E1 säger: Och de här alla har vi gjort. Det kan vara orsaken till språkanvändningen. En annan orsak till att eleven svarar på L1 kan vara att handledaren tilltalar eleverna med *ni*, vilket gör att eleverna använder sig av finska när handledaren inte inkluderas.

Exempel 7

S: Ni kan ju sätta kryss vid de som ni har använt så vet ni...eller en smailis.

E1: Ja nämä kaikki me ollaan tehty. [och de här alla har vi gjort]

S: Hmm

Eleverna läser igenom listan och vi checkar av den information som har skrivits ner till grupparbetet. Responsen är (5) innehållsrelaterat enligt responstriangeln. Skrivsamtalet och situationen innebär nivå (2) förklara och ge exempel och nivå (3) demonstrera utgående från modellen för stöttande av samtal.

I exempel 8 presenteras delar av ett samtal som jag gjorde tillsammans med eleverna efter att skrivprocessen var avslutad. Vi diskuterade skrivande överlag och jag ställde en fråga som tangerade elevernas uppfattning om vad de ansåg att de frågade mest hjälp om. Jag poängterar att det både gällde hjälpen från mig som tillfällig handledare och hjälpen från klassläraren.

Exempel 8

S: Vad brukar ni mest fråga hjälp med då? Av X eller av mig då jag var här.

E1: Hmm, nå vad betyder det där orden.

S: Hmm, är det också i andra ämnen eller hur brukar det vara?

E1: Nå lite, men mest i det där svenska.

Alla tre elever svarar att de anser samma sak.

Elevernas uppfattning är att de främst frågar hjälp med de svenska ordens betydelse. Enligt responstriangeln innebär det en lexikalt relaterad respons (2). I mina anteckningar från de tillfällen jag har besökt klassen har även jag noterat att frågor om ords betydelse är vanligt förekommande, men främst utanför skrivsamtal. Om man tittar på det resultat som jag har presenterat i det här avsnittet så kan det konstateras att elevernas svar inte stämde överens med de iakttagelser som jag har gjort med hjälp av skrivsamtal. De flesta samtal befinner sig på en global textnivå och inte på en lokal textnivå. De flesta samtalen är även (5) innehållsrelaterade och befinner sig därför på en högre nivå än vad eleverna själva uppfattar.

Sammanfattning

Enligt exemplen ovan kan konstateras att responsen i de handledarinitierade samtalen befinner sig på en global textnivå och att samtliga skrivsamtal är innehållsrelaterade (5). Exempel 8 visar även på att eleverna främst uppfattar att de behöver hjälp med ord och ordens betydelse medan samtalen visar på att det främst är innehåll som behandlas. Samtalsstöttningen befinner sig på en låg nivå och placerar sig inom de tre lägsta nivåerna i alla skrivsamtal.

6.2 Elevinitiativ

Nedanför presenteras exempel där fokuseleverna har tagit initiativ till handledning. Samtalen analyseras även, om möjligt, utgående från Kronholm-Cederbergs (2009) responstriangel och Tjernbergs (2016) modell för stöttande av samtal i en skrivprocess.

I exempel 9 har arbetet stannat av, för att att hjälpa E1 på traven frågar jag som skrivsamtalare vad eleven funderar på. Jag tolkar denna ingång som att det är elevens initiativ eftersom det är hen som styr in oss på det ämne som skrivsamtalet behandlar.

*Exempel 9**S: Vad funderar du?**E1: Att är det barrskog eller lövskog?**S: Hmm, hittar du inte det i boken någonstans?**Vi letar efter informationen tillsammans i boken.*

Exemplet ovan faller inom en global textnivå i responstriangeln. Eftersom E1:s frågangerar innehåll så blir även responsen innehållsrelaterad (5). Enligt modellen för stöttande av samtal befinner sig samtalet på den lägsta nivån som handlar om att (1) ställa frågor. Jag frågar först vad E1 funderar på och sedan frågar jag om hen hittar information någonstans i boken för att initiera att hen även på egen hand kan ta reda på sådant som hen inte vet.

I exempel 10 läser E2 en text om Norges matkultur och har svårt att förstå innebörden av ordet entree som finns i texten. Jag som skrivsamtalare är heller inte bekant med ordet vilket gör att vi tillsammans måste komma på ett sätt att använda oss av informationen utan att använda oss av ordet entree.

*Exempel 10**E1: Vad är det där entree?**S: Får jag titta?**E1: Entree...vad är entree? Är det den där maten de har?**S: *fundersamt* Hmm**E1: ...Eller vad är det där entree?**S: jag vet inte, men du kan ju skriva att...**E1: Ai, entree?**S: ...Nej, skriv istället det där att: till middag i Norge används ofta sorter av köträtter, som köttbullar och korv. Då antar jag att det är det man äter.***E1 börjar skriva**

Enligt modellen för stöttande av samtal befinner sig samtalet på nivån (2) förklara och ge exempel, eftersom jag genom att ge exempel på hur E2 kan formulera sig stöttar hens skrivprocess. Samtalet kan även tolkas befinna sig på nivån (5) delat skrivande eftersom vi tillsammans läser texten och skriver ner en omformulering av texten så att vi inte behöver använda oss av det obekanta ordet. Även om det enligt samtalet är min formulering så har jag utgått från E2:s tidigare formulering och samtalet kan därför tänkas befinna sig på båda nivåerna av stöttnings. Responsen i samtalet är på en lokal och (2) lexikalt relaterad textnivå eftersom fokus i skrivsamtalet ligger på ordval och användningen av ord.

Eleverna för ett samtal om textens innehåll, tillsammans försöker de formulera intressant fakta som ska finnas med i deras text. Jag som skrivsamtalare deltar inte i samtalet och L1 används för kommunikation. Samtalet är ett utdrag ur ett längre samtal där eleverna ”leker” med ordet *Oslo*, som senare blir till *Ostlo* och utmynnar i följande konversation:

Exempel 11

E2: Ja sit laitetaanko kanss että juustohöylä.. [och lägg sen också att osthyveln..]

E1: ...on keksittyny Norjassa. [...är uppfunnen i Norge]

E2: ...on norjalainen keksintö. [...är en norsk uppfinning]

E1: No se on vähä niinku ekstra. [nå det är nog lite som extra]

Man kan tolka exemplet som en form av kamratrespons och innebär innehållsrelaterad respons (5). Enligt uppgiftsbeskrivningen (se bilaga A) har eleverna vissa fakta som måste vara med i arbetet, medan annan fakta är så kallade *bonusfakta* och inte lika viktiga. E1 refererar till uppgiftsbeskrivningen och funderar på innehållet i texten när hen till sist säger att: *nå det är nog lite som extra*. Det hen menar att det är extra information som inte är så viktig att ha med i arbetet och hen har därmed också gett kamratrespons som är innehållsrelaterad (5) och på en global textnivå.

I exempel 12 börjar inspelningen lite in i ett tidigare samtal. Eleverna diskuterar texten och E2 lyfter fram att de ska skriva om vädret i de norska städer som finns med i deras arbete. Samtalet sker främst mellan eleverna och jag väljer att kategorisera exemplet som elevinitiativ eftersom det är eleverna som har styrt in samtalet att handla om väder.

Exempel 12

E1: Sitten sä pitäis laittaa Oslos väder ja tota niin se Jotuheimens väder... [sedan måste du sätta Oslos väder och det där Jotunheimens väder]

E3: Tässä on Norjan kartta mutta ei mitään tietoa se... [Här är Norges karta men ingen information om det]

E1: Vi ska söka en...

E2: Oslos väder...

E1: E de plus eller minus?

E2: No se on plussa [nå det är plus]

S: Så hur kan du skriva då?

E2: Ööh, halvmu...molnigt

S: Halvmulet, hmm

E1: Halvmulet.

E3: Puolikasmuuli.

S: Hmm.

*E1: *dikterar* Halvmulet. E de...halv...halvmulet är det yhdyssana? [sammansatt ord]*

S: Joo.

*E1: *mumlar det hen skriver**

*S: *visar att jag noterar det han skriver och att det är rätt**

Innehåller i samtalet sker både på en (5) innehållsrelaterad responsnivå och på en (1) ortografiskt relaterad responsnivå. Eftersom Oslos väder behandlas och eleverna funderar kring hur vädret är faller samtalet inom innehållsrelaterad respons. När eleven frågar om ordet är sammansatt behandlas rättstavning och därför faller samtalet inom båda kategorierna. Samtalsstöttningen befinner sig på nivån (1) ställa frågor eftersom jag i samtalet frågar: *så hur kan du skriva då?*

Sammanfattning

Orsaken till initiativtagandet och innehållet i elevernas initiativtagande till skrivsamtal är varierande. En gemensam aspekt är dock att responsen sker på en global textnivå, vilket är en hög nivå. Responsen innebär främst (5) innehållsrelaterad respons, men också (1) ortografiskt relaterad respons. Av de fyra exempel som presenteras sker samtliga samtal på en (5) innehållsrelaterad responsnivå, ett av samtalen innehåller (1) ortografiskt relaterad respons och ett innehåller (2) ortografiskt relaterad respons.

7 Sammanfattande diskussion

I den sammanfattande diskussionen förs både en resultatdiskussion och en metodkritisk diskussion. I resultatdiskussionen behandlas avhandlingens resultat som förankras i tidigare forskning och teorier. Teman som behandlas är bland annat elevernas språkväxling, lärarens enspråkiga roll samt respons på och stöttning av skrivsamtal. I metoddiskussionen behandlas val av metod, utgångsläge och påverkande faktorer för studiens utformning och resultat. Avslutningsvis förs egna tankar och åsikter om den utförda studien fram och förslag till vidare forskning ges.

7.1 Resultatdiskussion

Elevernas språk i skrivsamtalen växlar från L1 till L2 och tvärtom. Språkväxlingen verkar bero på flera olika faktorer. Dels används L1 i samband med obekanta ord och formuleringar på L2, dels används L1 när eleverna diskuterar sinsemellan. Ofta används också L1 som möjliggörare för utbyte av information mellan eleverna. Ur samtalen kan man ett flertal gånger urskilja diskussion mellan eleverna på L1 som sedan utmynnar i en formulering på L2. Det innebär att eleverna inte saknar kunskap och ord på L2, istället handlar det om att göra kommunikationen smidigare.

En förklaring till elevernas språkväxling är att anta att språket skiftar på grund av diverse kontextbundna faktorer. Enligt Rydenvald (2017, s. 33–34) innebär ett dynamiskt perspektiv på flerspråkighet att en flerspråkig individ inte använder sig av båda språken i samma utsträckning. Språkanvändningen är istället beroende av det sociala sammanhanget, samtalspartnern och ämnet. Det leder i sin tur till att språken inte utvecklas parallellt, i stället anpassas de efter individens behov i den livssituation som hen befinner sig i. Transspråkande (*eng. translanguaging*), som är ett begrepp inom dynamisk tvåspråkighet, beskrivs enligt följande: ”I generella ordalag används translanguaging i detta teoretiska perspektiv för att beskriva den inre kognitiva process där individens samlade språkliga och kulturella tillgångar används för att skapa en förståelse av världen.” (Rydenvald, 2017, s. 34). Inom begreppet finns antaganden om att en flerspråkig individ har ett register, vari hen hämtar de språkliga medel hen har användning för i olika kontexter och situationer.

Ett annat antagande är att eleverna har för lite språkliga kunskaper för att uttrycka sig på andraspråket. Svensson (1998, s. 186) behandlar barn, språk och miljö och lyfter i ett kapitel fram begreppet *språkblandning*. Begreppet innebär att flera språk blandas samman i tal. Det nämns att blandspråk i en högre ålder kan bero på dåligt ordförråd och att det andra språket därför tas till hjälp. I resultatdelen av min avhandling motbevisas dock denna teori med hjälp av att eleverna i samma samtal som de har tagit hjälp av L1, formulerar en felfri mening med samma innehåll på L2. Buss (2002) lyfter fram att luckor i elevers uttrycksförråd resulterar i att tillfälliga låneord från modersmålet används i andraspråket. I några av exemplen som presenteras i resultatkapitlet kan man se detta fenomen. Eleverna pratar felfri svenska, men tar hjälp av ord från det egna modersmålet för att göra meningen fullständig. Även om luckor i elevernas ordförråd i vissa fall är orsaken till användningen av L1, kan man alltså inte påstå att det är hela sanningen.

I samband med att språköverskridning sker är det intressant att fundera på vad som är naturligt för språket och mer specifikt vad som är naturligt för användare av två språk. Eleverna verkar använda sig av finska med varandra, men har inga svårigheter att byta språk mitt i en diskussion. Så länge samtalet tangerar uppgiften och dess innehåll sker kommunikationen på finska, men direkt en annan mottagare än eleverna själva är i åtanke blir kommunikationsspråket svenska. Det innebär att eleverna inte enbart baserar sin språkanvändning på lärarens eller handledarens språkliga roll, de kan också skifta språk för att göra sig förstådda bland andra mottagare. Dessutom verkar språkanvändningen också variera beroende på undervisningsmaterial. Eleverna söker information i svenska böcker och på svenska internetsidor. Det har troligtvis även en betydelse för språkanvändningen.

Både i Glgu 2014 och i Bergroth (2015) lyfts vikten av lärarens enspråkiga roll i undervisningen fram. En lärare ska representera ett språk genom hela språkbadsundervisningen för att skapa rum för trygg kommunikation mellan lärare och elev. Det verkar också som om teorin kan förflyttas från lärare till handledare eftersom handledarens roll i studien är enspråkigt svensk. I skrivsamtalen med eleverna sker i princip all kommunikation mellan handledare och elev eller elever på L2, förutom vid några enstaka särtillfällen. I samband med att min studie inföll under temaundervisningen som sker på L2 blev min språkliga roll svenska bland eleverna. I

resultatet kan man se tydliga exempel på den egna språkliga rollen i samband med att samtal förs med fokuseleverna.

Jag poängterade ett flertal gånger under studiens genomförande att eleverna fick använda sig av finska om de inte visste hur de skulle uttrycka sig på svenska. Innan intervjun som genomfördes poängterades detta speciellt mycket, ändå innehåller samtalet inga finska ord utan hela samtalet förs på L2. Det visar ännu en gång på att eleverna har verktyg och ordförråd för att använda sig av L2 i olika samtal och att språkanvändningen är ett val som de gör beroende på kontext, innehåll och mottagare.

Utgående från resultatkapitlen kan det konstateras att responsen ofta befinner sig på en global textnivå både vid elev- och handledarinitiativ (se Figur 3, s. 30). Att befinna sig högt uppe i responstriangeln och på en global textnivå vid samtal om text är önskvärt. Responsen är främst innehållsrelaterad, vilket innebär att elevernas frågor också tangerar innehåll. Elevernas egna åsikter i intervjun är dock att de främst behöver hjälp med ord och ordanvändning. Anledningen till att elevernas frågor främst är innehållsrelaterade anser jag att har att göra med att de är duktiga på att själv ta reda på hur ord stavas och används, dessutom tar de ofta hjälp av varandra när det behövs.

Handledarens stöttande av samtal befinner sig ofta på den första eller den andra nivån (se Figur 4, s. 31), vilket innebär en låg nivå av stöttning. Som handledare hade jag kunnat stötta eleverna ytterligare genom att på andra sätt gå dem till mötes i skrivsamtalen. Vanligaste sätten att stötta samtalen i min studie är genom att ställa frågor och genom att förklara och ge exempel. I efterhand märker jag flera tillfällen där jag hade haft möjlighet att ytterligare utveckla elevernas tänkande. Istället för att ställa frågor eller demonstrera hade jag då kunnat använda mig av andra tillvägagångssätt för att utveckla tänkandet.

Språket hade en viktig och tydlig plats genom hela studiens genomförande. Redan i samband med att läraren intervjuades blev frågor om språk aktuella. Min roll som handledare handlade delvis om att finnas till som språkligt stöd och som stöd i processen överlag. Dessutom bestod en stor del av handledningen av att svara på frågor som gäller textens innehåll, vilket direkt gjorde min roll mera komplicerad, eftersom jag inte hade någon egentlig faktakunskap om det tema som behandlades. Till

handledarens uppgifter hör det även, enligt resultatanalysen, att föra arbetet framåt i försök att motivera till textproduktion.

7.2 Metoddiskussion och avslutande tankar

Språkbadsprogrammen ser annorlunda ut i jämförelse med ”vanliga” undervisningsprogram och därför kan man nu i efterhand fundera på om mina forskningsplaner hade varit mer effektiva om de hade justerats något. Vid analys av det insamlade materialet märker jag att handledarens ordval och frågor i textsamtalen ibland är talspråkliga och kan vara svåra att förstå för en person som inte har svenska som modersmål. Det hade därför varit nödvändigt att på ett annat sätt planera och justera studien med fokus på att eleverna skriver på sitt andraspråk i motsats till de liknande motsvarande delstudierna i finlandssvensk och sverigesvensk klassrumskontext. Det är också viktigt att ta i beaktande att jag kommer in i klassen som en utomstående. Som utomstående hinner man inte få kontakt med eleverna och skapa en relation på samma sätt som en lärare. Därför hade det varit intressant att studera en handledande lärare på samma sätt för att se om samtalens utformning hade blivit annorlunda.

I efterhand kan jag konstatera att datainsamlingsmetoderna jag använde mig av i studien var väldigt passande och att alla metoder uppfyllde sitt syfte väl. Datainsamlingsmetoderna stödde och kompenserade varandra på ett nödvändigt sätt. Även om fokus främst satts på skrivsamtal så har alla datainsamlingsmetoder varit viktiga. Den förberedande intervjun med läraren hjälpte mig i utförandet av studien, medan fotografierna hjälper läsaren att förstå elevernas skrivuppgift. Vikten av att ha skrivsamtal inspelade märker jag också att har varit viktigt. Under analysens gång när jag lyssnade igenom samtalen upptäckte jag ständigt nytt innehåll i samtalen som inte hade varit möjligt att upptäcka om jag exempelvis hade skrivit ner det som sagts i samband med skrivsamtal. Att jag även hade anteckningar som stöd hjälpte mig vid analysen att förstå samtalens kontext och att kompensera för de delar av samtal som jag inte har lyckats få med i mina inspelningar. För mitt eget minne hade det varit bra om jag hade tagit fler fotografier, men för studiens genomförande är det ändå inte väsentligt.

Det kan konstateras att skrivsamtal i språkbadsklassen öppnade upp för ett flertal intressanta diskussionsämnen. Mina hypoteser om studiens utformning fick ganska fort förkastas eftersom infallsvinklar som jag inte hade räknat med plötsligt blev aktuella. Jag visste att språket hade en viktig roll i språkbadet, men att det skulle bli en så pass stor del av avhandlingen hade jag inte räknat med.

I planeringsskedet av studien kändes kontakten med språkbadsklassen och det finska språket som en utmaning. Jag var nervös för att de egna språkkunskaperna inte skulle räcka till och att arbetet skulle försvåras på grund av att eleverna hade finska som modersmål. I efterhand ser jag språket som en rikedom för min avhandling och kan konstatera att den enligt mig intressantaste delen av min avhandling har att göra med språkanvändning.

Språkbad är någonting som vi lär oss litet om inom klasslärarstudierna och jag är positivt överraskad över mitt möte med språkbadsklassen. Det betyder inte att jag hade negativa tankar om mötet innan det skedde, utan det handlar mer om att själva uppbyggnaden och strukturen av arbetet är så annorlunda i jämförelse med en ”vanlig” finlandssvensk skola. Speciellt tema-undervisningen, som jag fick delta i, tyckte jag var mycket intressant. Dels för att läraren var inspirerande, dels för att jag inte mött språkbadsundervisning tidigare. Jag önskar att fler klasslärarstuderande skulle utföra sina studier i språkbadsklasser för att skapa en bredd i kunskapen om olika sätt att undervisa. Jag tror att finlandssvenska lärare har mycket att lära även från sättet att arbeta i språkbad och man kan aldrig få för mycket kunskap om ett ämne.

Det skulle vara intressant att ännu en gång gå in i en språkbadsklass i grundskolan för att undersöka handledaren, skrivprocessen och de skrivsamtal som väcks i samband med att text produceras. Att lära känna fokuseleverna bättre och att ha mer kunskap om skrivprocessen vore då nödvändigt. Samtidigt vore det viktigt att förbereda eleverna inför samtalen och grundligare behandla vad samtal om text innebär. Eleverna i min studie verkade inte vara vana vid att samtala om den egna texten på ett utvecklande sätt. Eleverna svarar utförligt på de frågor som handledaren ställer om texten, men om handledaren inte styr samtalet vidare så dör diskussionen ganska fort ut. Eleverna kan gå in och diskutera den egna texten, men behöver stöd för att göra det på ett sätt som utvecklar tänkandet.

En kvantitativ studie är inte lämplig för undersökning med liknande tema, även om en större mängd informanter hade gett en mer realistisk bild av verkligheten. Eftersom jag enbart arbetade med tre fokuselever så kan resultaten inte generaliseras, men man kan få en liten inblick i skrivhandledarens funktionalitet i processinriktad skrivundervisning. Skrivhandledarens funktion kan efter analysering av materialet beskrivas som språkstödjande och som en drivande kraft som för arbetet framåt. Att skrivsamtalet befann sig på flera olika nivåer både respons- och stöttandemässigt visar även att skrivhandledarens roll i språkbadsklassen i detta fall hade flera olika innebörder. Det handlade mycket om att stöda språk, men att ge respons på en mängd olika nivåer visade sig även vara viktigt.

Litteratur

- Axelsson, M. Bergöö, K. Brink, L. Fast, C. Jönsson, K. Kåreland, L. (red) (2009) *Bygga broar och öppna dörrar- att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Stockholm Liber AB.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, E. (2011). *Läs- och skrivundervisning: teorier, trender och tradition*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielen kielikylpy*. Vasa: Vasa Universitet.
- Bergström, M. (2002). *Individuell språkinlärning hos språkbads elever med skrivsvårigheter*. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Björklund, S., B. Kaskela-Nortamo, M. Kvist, H. Lindfors & M. Tallgård (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper. Kompendium 4*. Vasa: Vasa Universitet.
- Björklund, S., Heilä-Ylikallio, R., Magnusson, U. & Rejman, K. (2016). Elevtextens många uttryck – mot en multimodal analys. I P. Hirvonen, D. Rellstab & N. Siponkoski (toim.) *Teksti ja tekstualisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität*. VAKKI-symposiumi XXXVI 11-12.2.2016. VAKKI Publications 7. Vasa. Elektronisk publikation: http://www.vakki.net/publications/2016/VAKKI2016_Bjorklund_et_al.pdf
- Björkvik, E. & Böckerman, L. (2018). *Skrivhandledning – utveckling av vår skrivhandledarroll*. Hämtad 27 mars 2019 från: <https://skrivkompetens.files.wordpress.com/2018/06/bjc3b6rkvik-bc3b6ckerman-skrivhandledning-utveckling-av-vc3a5r-skrivhandledarroll1.pdf>
- Blåsjö, M. (2006). *Skrivteori och skrivforskning: En forskningsöversikt*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Bommarco, B. & Parmenius Swärd, S. (2018). *Läsning skrivande samtal. Textarbete i svenska på gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Buss, M. (2002). *Verb i språkbadslevers lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Vasa: Acta Wasaensia.
- Dysthe, O., Løkenstgard Hoel, T., & Hertzberg, F. (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah: Routledge.
- Garme, B. (2010). *Elever skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2012). *Stärk språket – Stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Grandell, C. Hovi, N. Kaskela-Nortamo, B. Mård, K. & Young, T. (1995). *Temaundervisning och stationer i språkbad. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbad - kompendium 2*. Vasa: Vasa universitet.
- Hillocks, G. (1987). Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership*, 44(8), 71–82.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holme, I. & Solvang, B. (1996). *Forskningsmetodik – Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, L. (2019). *Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk. Teoretiska perspektiv, responspraktik och uppfattning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jusslin, S. (2016). Textmiljön i tre klassrum. En beskrivning av skrifthändelser i en finlandssvensk skola, en språkbadsskola och en sverigesvensk skola. Opublicerad pro gradu-avhandling. Vasa: Åbo Akademi.
- Klassläraren. (2018). Personlig kommunikation.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Laurén, C. (1998). *Språkbad*. Vasa: Vasa Universitet.
- Liberg, Caroline (2001). Svenska läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I: Kerstin Naucclér (red) Symposium 2000 – *Ett andraspråksperspektiv på lärande. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk*. Stockholm: Sigma Förlag. S. 108–128.

Liberg, Caroline (2004). Rörelse i texter, texter i rörelse. I: Ingegerd Bäcklund, Ulla Börestam, Ulla Melander Marttala & Harry Näslund (red) *Text i arbete/Text at work*. Festskrift till Britt-Louise Gunnarsson, den 12 januari 2005. Uppsala: ASLA & Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. S. 106–114.

Liberg, C. Wiksten Folkeryd, J. & af Geijerstam, Å. (2010). *Utmana, utforska, utveckla!: om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Lindsten, C. [u.å]. *Textverkstadens rådgivningsverksamhet*. Hämtad, 30.10.2018, från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:205337/FULLTEXT01.pdf#page=24>

Magnusson, U. (2008). Skrivande på ett andraspråk. I K, Hyltenstam & I, Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* Studentlitteratur: Lund. S. 633–660.

Mehlum, A. (1994). *Skrivundervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Projekt Skrivkompetens. (2019). Hämtad 15 april 2019, från: <https://skrivkompetens.com/>

Rejman, K., Magnusson, U., Björklund, S. & Heilä-Ylikallio, R. (2016). Elever i årskurs 5 skriver narrativer. I H. Höglund & R. Heilä-Ylikallio (red.). *Framtida berättelser. Perspektiv på modersmålsdidaktisk forskning*. Rapport nr 39/2016. Åbo Akademi.

Rosvall, C. (2016). Genrelandskap, texter och bedömning – tidigare språkbadslever som andraspråksskribenter i svenska. I P. Hirvonen, D. Rellstab & N. Siponkoski (toim.) *Teksti ja tekstualisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität*. VAKKI-symposiumi XXXVI 11-12.2.2016. VAKKI Publications 7. Vasa.

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, s. 657–677.

Statistikcentralen. (2019). *Befolkningsstruktur*. Hämtad 28 februari 2019 från: https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_sv.html

Strömquist, S. (2007). *Skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur.

Strömquist, S. (2008). Språkutveckling i tal och skrift. I Oker-Blom, G. (Red.) *Rum för Språkutveckling*. Sid 22–37. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

- Strömqvist, S. (2014). *Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Stockholm: Gleerups.
- Sundman, M. (1999). *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsingfors: Helsingfors Universitet.
- Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P-G. & Starrin B. (Red.), (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, C. (2016). *Skrivundervisning. Processinriktat skrivande i klassrummet*. Stockholm: Kultur och natur.
- Tjernberg, C. (2018). *Processinriktad läs- och skrivundervisning – en väg till inkludering?* Stockholm: Liber.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors.
- Wengelin, Å. (2008). Skrivprocessen hos barn. I Oker-Blom, G. (Red.) *Rum för Språkutveckling*. Sid 39–48. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Wiss, C.A. (1987). *Issues in the assessment of learning problems in children from French immersion programs: A case study illustration in support of Cummins*. The Canadian Modern Language Review, 43, s. 302–313.
- Wiss, C. (1989). *Early French immersion may not be suitable for every child*. The Canadian Modern Language Review, 45, s. 517–529
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, s. 89–100.

Bilaga A: Elevernas uppgiftsbeskrivning

Instruktioner till eleven

Undersökande arbetsmetod

(3–4 elever per grupp)

Fundera tillsammans på vilken information om ett land som är viktig.

Fundera på vad mer ni vill veta om landet.

Skriv frågor om sådant som är viktigt och intressant.

Leta efter svar till era frågor.

Sammanställ en presentation på det sätt ni kom överens om.

Res med oss!

(3–4 elever per grupp)

Fundera på hur ni skulle kunna ta er från Finland till huvudstaden i ert land.

- Vilka andra länder skulle ni kunna passa på att besöka under samma resa?
 - Hurdana kläder borde ni packa med er på resan?
 - Vad borde ni absolut se i huvudstaden?
 - Klättra upp på den högsta punkten i ert land. Vad ser ni?
 - Res längs med den längsta floden i ert land. Vad ser ni?
 - Vad mer skulle ni vilja se och uppleva i ert land? Berätta!
- Den grupp som presenterar den intressantaste resan vinner.

Lärlarledd arbetsmetod

(3–4 elever per grupp)

Leta efter information på internet och titta på kartor. Skriv svaren med egna ord. Kom ihåg att bara använda ord ni förstår i svaren.

Sammanställ en presentation på det sätt ni kom överens om.

Landets läge

Använd väderstreck för att förklara var landet ligger. Till exempel:

Finland ligger i norra Europa.

- Vilka grannländer har ert land?
- Vilken breddgrad går genom ert land?
- Ligger landet norr eller söder om ekvatorn?

Statistik

- Vilken area har landet? Är det större eller mindre än Finland?
- Hur många människor bor det i landet? Är det fler eller färre än i Finland?
- Vad heter huvudstaden i landet?

Vattendrag

Studera en karta över landet.

- Vid vilket hav eller vilken havs-vik ligger landet?
- Vilka stora floder rinner genom landet?

Bergskedjor och lågländer

- Vilka bergskedjor finns i landet? Vilken är den högsta punkten i landet?
- Verkar det finnas mycket eller lite lågland i landet? Lågland märks ut med grönt på kartor.

Klimat och väder

Leta efter information om klimatet i ert land.

- Vilken är medeltemperaturen i huvudstaden i juli? Vilken är medeltemperaturen i januari?
- I vilken månad är nederbörden störst?
- Bekanta er med väderleksrapporten för ert land. Hurdant väder utlovas?

Växtlighet

- I vilken vegetationszon ligger landet? Tundra, barrskog, lövskog, stäpp, medelhavsvegetation, öken, savann eller regnskog?
- Titta på bilder från landet. Ser ni träd på bilderna? Hurdant är växtligheten om det inte finns några träd?

Produktion

- Vad producerar landet?
- Vilka produkter känner ni till eller har använt?

Turism

- Vad heter valutan i ert land?
- Med vilket färdmedel är det lättast att ta sig från Finland till ert land?
- Vilka sevärdheter skulle ni vilja bekanta er med?
- Berätta om lokal mat, idrott, musik eller bildkonst.

Jätte viktig

viktig

Bonus

Bilaga B: Forskningstillstånd till rektorn

Hei,

Nimeni on Daniela Sandström, kirjoitan kasvatustieteen pro gradu-tutkielmani Åbo Akademiassa. Projekti käsittelee oppilaiden kirjoittamisen taitoja ja taitojen kehitystä ruotsin kielellä. Tutkimukseni tarkoituksena on saada tietoa kirjoitusohjaajan roolista oppilaan kirjoitusprosessissa.

Tulen puhumaan muutaman oppilaan kanssa kirjoittamisesta ja heidän teksteistään.

Keskustelut oppilaiden kanssa tapahtuvat koulupäivän aikana. Opettaja on saanut kaikki tiedot minulta etukäteen. Toivon saavani puhua teidän lapsenne kanssa.

Keskustelut nauhoitetaan analyysia varten. Oppilaan nimeä ei mainita tutkielmassani mutta keskusteluja litteroidaan analyysin helpottamiseksi ja oppilaan puhe voi esiintyä keskustelun teksteinä pro gradu-työssäni. En keskity oppilaiden suorituksiin vaan ohjaajan ja oppilaan väliseen keskusteluun ja ohjaajan rooliin kirjoitusprosessissa. Kaikki oppilaat jotka osallistuvat pysyvät siis nimettöminä, ja koulunkaan nimeä ei mainita työssäni.

Mikäli teillä on kysymyksiä, ottakaa yhteyttä ohjaajaani, prof. Siv Björklund (siv.bjorklund@abo.fi).

Kiitos,
Daniela Sandström

Lapseni osallistuu tutkimukseen

☐ Hyväksyn

☐ En hyväksy

Allekirjoitus
